

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HELAINNE ROBERTHA ALVES DE OLIVEIRA

A HISTÓRIA EM QUADRINHOS E SUAS FACETAS: PRÁTICAS DE
LEITURA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA
2015

HELAINNE ROBERTHA ALVES DE OLIVEIRA

A HISTÓRIA EM QUADRINHOS E SUAS FACETAS:
PRÁTICAS DE LEITURA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Drª Verônica Branco.

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Oliveira, Helainne Robertha Alves de

A história em quadrinhos e suas facetas: práticas de leitura no 3º ano do ensino fundamental/ Helainne Robertha Alves de Oliveira. – Curitiba, 2015.

157 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Branco

Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Pedagogia - didática - ensino.
 2. Educação - práticas educativas - histórias em quadrinhos.
 3. Gênero HQ's - práticas de leitura - ensino-aprendizagem.
- I. Título.

CDD 371.33



ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

Ata número (01) um referente a sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Aos vinte e dois dias do mês de junho do ano de dois mil e quinze, às quatorze horas, nas dependências do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, instalou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação, intitulada **“A HISTÓRIA EM QUADRINHOS E SUAS FACETAS: PRÁTICAS DE LEITURA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, desenvolvida pela mestranda **Helainne Robertha Alves de Oliveira**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Veronica Branco, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelas Professoras Doutoras Marília Andrade Torales Campos e Luciana Pereira da Silva. A Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à mestranda, que desenvolveu uma exposição oral de sua pesquisa. Após a exposição, a banca procedeu a arguição da dissertação, bem como a defesa, pela mestranda, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a mestranda está (Apta/Não Apta) APTA a receber o título de MESTRA em Educação: Teoria e Prática de Ensino. A Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi (Aprovada/Reprovada) APROVADA e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de MESTRA em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Área de Concentração Teoria e Prática de Ensino, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da Dissertação, com a aprovação da professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que será assinada pela Banca Examinadora e pela mestranda. Curitiba, vinte e dois de junho de dois mil e quinze.


Prof.^a Dr.^a Veronica Branco


Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos


Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira da Silva


Helainne Robertha Alves de Oliveira

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a Dr^a Verônica Branco, pela amizade, pelas orientações e contribuições, pelo carinho à alfabetização e por me ajudar a desvelar os caminhos percorridos até aqui.

À Prof^a Dr^a Luciana Pereira, por contribuir com as suas reflexões e orientações em minha banca de qualificação e de estar fazendo parte da minha trajetória acadêmica.

À Prof^a Dr^a Marília Toralles, pelas contribuições teóricas dos nossos encontros da disciplina ministrada e dos seus apontamentos na banca de qualificação.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional: Teoria e Prática de Ensino da 1^a turma, por fazerem parte da minha formação como pesquisadora.

À minha amiga e professora Giselle, por me ajudar na coleta dos dados, com a filmagem, capturando os momentos mais sutis.

À minha irmã Luciane, que sempre me incentivou e me inspirou durante toda a minha trajetória acadêmica.

À minha família, por torceram por mim.

Ao meu marido, por estar sempre ao meu lado me apoiando.

Às minhas amigas Liliane, Vera, Amanda e Kelly pelas conversas de apoio, pelas risadas, pelas angústias e alívios vividos durante esse período em que estivemos juntas.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, por propiciar a dispensa de estudo para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

À escola e aos alunos, que prontamente me acolheram e juntos tivemos a oportunidade de vivenciarmos momentos especiais.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os impactos na aprendizagem da leitura de textos de histórias em quadrinhos (HQs) realizada com alunos de 3º ano do ensino fundamental, fundamentada em uma visão interacionista da linguagem. Como embasamento teórico, os autores que contribuíram com as suas discussões sobre o ensino-aprendizagem desse tema, foram: Vygotski (1998, 2005) no que diz respeito à aprendizagem, Bakhtin (2003, 2006) com sua produção sobre a linguagem, Marcuschi (2001, 2008) com as suas discussões sobre os gêneros textuais, Soares (1999, 2005) com o conceito de letramento, e Solé (1998) sobre as habilidades de compreensão leitora, entre outros. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação, na qual a pesquisadora realizou algumas intervenções, empregando uma sequência didática voltada para o trabalho com o gênero HQs em práticas de leitura. O percurso metodológico foi dividido em três momentos: o primeiro foi o diagnóstico da turma; o segundo, as intervenções e, por último, as análises das atividades desenvolvidas. A coleta de dados foi realizada utilizando a filmagem das aulas e o diário de campo da pesquisadora. A análise das atividades realizadas em sala de aula demonstrou a importância do ambiente escolar em possibilitar a interação entre os indivíduos, para que eles possam socializar o conhecimento na compreensão de que a linguagem ocorre a partir das relações interpessoais, por meio dos enunciados produzidos pelos indivíduos durante as situações comunicativas. Os estudantes foram colocados em situações de uso da linguagem durante as aulas e puderam reconhecer a importância da linguagem como um instrumento de comunicação social, por meio da oralidade e da escrita. Constatamos que o gênero história em quadrinhos é instigante e interativo no âmbito da leitura, porém complexo e trabalhoso para alunos no início do 3º ano do ensino fundamental por exigir desenvolvimento prévio do gênero narrativo como suporte para a produção escrita.

Palavras-chave: História em quadrinhos. Leitura. Interação.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the impacts on learning to read texts of comics (comic book) held with students from 3rd year of primary school, based on an interactionist view of language. As a theoretical basis, the authors who contributed their discussions of the teaching-learning of this theme were: Vygotsky (1998, 2005) connected to learning, Bakhtin (2003, 2006) with his production on the language, Marcuschi (2001, 2008) with his discussions on the textual genres, Soares (1999, 2005) with the concept of literacy, and Sole (1998) as regards the skills of understanding reader, among others. The methodology used was the action-research, in which the researcher performed some operations, employing a didactic sequence pointing to the work with the genre books in reading practices. The methodology has been divided into three stages, the first of which was the diagnosis of the class, the second the interventions and finally the analysis of activities. The data collection was executed using the recording of classes and the field diary of researcher. The analysis of the activities executed in the classroom has shown the importance of the school environment enabling the interaction between individuals, so that they can socialize the knowledge and understanding that the language occurs from the interpersonal relations, by means of the statements produced by individuals during the orality and writing. We see that the gender history in comics is thought provocative and interactive in the context of reading, however complex and hard-working for students at the beginning of the 3rd year of the elementary school by requiring prior development of narrative genre as support for written production.

Keywords: Comics. Reading. Interaction.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CATEGORIAS TEXTUAIS PARA A LEITURA	42
QUADRO 2 – CATEGORIAS TEXTUAIS PARA A ESCRITA	43
QUADRO 3 - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O CICLO I, DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MUNICIPAL DE CURITIBA.....	45
QUADRO 4 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CICLO I, DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MUNICIPAL DE CURITIBA	49
QUADRO 5 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA PARA UMA COMPREENSÃO LEITORA, SEGUNDO SOLÉ (1998).....	53
QUADRO 6 – AULAS EXECUTADAS NO PROJETO PILOTO	57
QUADRO 7– SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A COMPREENSÃO LEITORA DO PROJETO PILOTO	68
QUADRO 8 – AULAS EXECUTADAS NA INTERVENÇÃO.....	80
QUADRO 9 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO LEITURA DA INTERVENÇÃO.	96

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RESULTADOS POR QUESTÕES 1 a 5 DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA	71
GRÁFICO 2 – RESULTADOS POR QUESTÕES 6 a 10 DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA	71
GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DE ACERTOS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR DESCRITOR DE	78
GRÁFICO 4 – PERCENTUAL DE ACERTOS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR DESCRITOR DE	78
GRÁFICO 5 – PERCENTUAL DE ACERTOS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR DESCRITOR DE AVALIAÇÃO	79
GRÁFICO 6 – RESULTADOS POR QUESTÕES 1 a 5 DA AVALIAÇÃO FINAL DE LEITURA	98
GRÁFICO 7 – RESULTADOS POR QUESTÕES 6 a 9 e 12 DA AVALIAÇÃO FINAL DE LEITURA	98
GRÁFICO 8 – PERCENTUAL DE ACERTOS POR DESCRITOR NA AVALIAÇÃO FINAL DE	106
GRÁFICO 9 – PERCENTUAL DE ACERTOS POR DESCRITOR NA AVALIAÇÃO FINAL DE	107
GRÁFICO 10 – PERCENTUAL DE ACERTOS POR DESCRITOR NA AVALIAÇÃO FINAL DE	108

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RESUMO DA BIOGRAFIA DO MAURÍCIO DE SOUSA.....	59
FIGURA 2 - RESUMO DA HQS “CASCÃO EM NINHO AMBULANTE”	62
FIGURA 3 - TEXTO “CASCÃO EM MÃE É MÃE! COM UM ESPANADOR DE PÓ, ENTÃO....”	72
FIGURA 4 - TIRINHA “PINÓQUIO EM TURMA DA MÔNICA”	73
FIGURA 5 - TIRINHA “O BILBOQUÊ”	74
FIGURA 6 - FOLCLORE “CHICO BENTO”	75
FIGURA 7 - TIRINHA “CEBOLINHA E O SORVETE”	76
FIGURA 8 - TIRINHA “CALVIN E HAROLDO EM RECEITA CULINÁRIA”	77
FIGURA 9 – RESUMO DA BIOGRAFIA DO MAURÍCIO DE SOUSA	81
FIGURA 10 - TURMA DA MÔNICA EM “O SAPO ENCANTADO”	83
FIGURA 11 - TEXTO “CASCÃO EM NINHO AMBULANTE”	85
FIGURA 12 - RESUMO DO TEXTO “CASCÃO EM NINHO AMBULANTE”	86
FIGURA 13 - TEXTO “O BURACO”	88
FIGURA 14 - PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	90
FIGURA 15 - TEXTO “CEBOLINHA SOLTANDO PIPA”	99
FIGURA 16 - TIRINHA “CHICO BENTO EM PRESERVANDO A NATUREZA”	100
FIGURA 17 - TIRINHA “A CEGONHA E O URUBU”	101
FIGURA 18 - TIRINHA “O CASCÃO E O PINÓQUIO”	101
FIGURA 19 - TIRINHA “MAGALI E PETER PAN”	102
FIGURA 20 - TIRINHA “O CASCÃO E OS DOIS PORQUINHOS”	102
FIGURA 21 - HISTÓRIA EM QUADRINHOS “RECEITA CULINÁRIA”	105
FIGURA 22 - CRIANDO UM FINAL PARA A TIRINHA DO CASCÃO E O MACHUCADO.....	119
FIGURA 23 - TEXTO ORIGINAL DO CASCÃO E O MACHUCADO.....	120
FIGURA 24 - CRIANDO UM FINAL PARA A TIRINHA DO CASCÃO E A CHUVA.....	120
FIGURA 25 - TEXTO ORIGINAL DA TIRINHA DO CASCÃO E A CHUVA.....	121
FIGURA 26 - CRIANDO UM FINAL PARA A TIRINHA MÔNICA E CEBOLINHA...	122
FIGURA 27 - TEXTO ORIGINAL DA TIRINHA “MÔNICA E CEBOLINHA”	123
FIGURA 28 - CRIANDO UM FINAL PARA A TIRINHA DO CEBOLINHA FAZENDO MÁGICA	123

FIGURA 29 - TEXTO ORIGINAL DA TIRINHA CEBOLINHA FAZENDO MÁGICA. 124

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÍVEL DE ESCRITA DAS CRIANÇAS DO GRUPO DA INTERVENÇÃO	69
TABELA 2 – FICHA AVALIATIVA DO DIAGNÓSTICO DE LEITURA	70
TABELA 3 – CHAMADA DA INTERVENÇÃO DE LEITURA	91
TABELA 4 – FICHA DA AVALIAÇÃO FINAL DE LEITURA.....	97

LISTA DE SIGLAS

CNE	- Conselho Nacional de Educação
HQs	- Histórias em quadrinhos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2 HIPÓTESES	18
1.3 OBJETIVOS	18
1.3.1 Objetivo Geral	18
1.3.2 Objetivos Específicos	18
1.4 UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS NACIONAIS SOBRE A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA - UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA	25
2.2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A SUA TRAJETÓRIA	29
2.2.1 As histórias em quadrinhos: uma leitura sequencial	30
2.3 A LEITURA NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS	33
2.3.1 A leitura - uma atividade complexa	33
2.3.2 A escola e as práticas de leitura	36
2.4 CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS DO TEXTO	38
2.5 DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA A UMA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE O TEXTO	40
2.6 PRÁTICA DENTRO DE UM <i>CONTINUUM</i> : O CURRÍCULO PARA O ENSINO DE LEITURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA (DCEMC)	41
2.6.1 Currículo e avaliação no ciclo de alfabetização	46
2.7 UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DE LEITURA	50
3 METODOLOGIA	54
3.1 MÉTODO	54
3.2 PARTICIPANTES	55
3.3 CONTEXTO	55
4 PROJETO PILOTO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA COMPREENSÃO LEITORA	57

5	UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	69
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS DURANTE A INTERVENÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	109
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICES	139
	ANEXOS	150

1 INTRODUÇÃO

Sendo professora alfabetizadora e regente desde 2006 na rede municipal de Curitiba, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, constantemente me deparava com algumas dificuldades no ensino da Língua Portuguesa, especificamente nas práticas de leitura em sala de aula. Esses problemas também foram percebidos quando ingressei no município de Araucária, em 2009, onde fui professora regente de uma turma de 2º ano do ensino fundamental.

Em 2013, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho com as professoras alfabetizadoras das turmas de 2ª ano do ensino fundamental, como orientadora do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, no município de Araucária. Durante os assessoramentos, pude verificar nos relatos das docentes suas angústias, dificuldades e sucessos vivenciados no ambiente escolar. Diante das histórias de cada profissional, verifiquei que os obstáculos ali encontrados também eram os de outros lugares. Várias vezes, me coloquei no lugar das professoras, pois as situações relatadas eram as mesmas que eu tinha em sala de aula.

Nos encontros realizados durante o ano de 2013, fiz diferentes reflexões e discussões que envolviam o processo de ensino aprendizagem no ciclo de alfabetização; entre os eixos que permeiam o ensino da língua portuguesa, o que mais me chamou a atenção foi o da leitura no ambiente escolar. Por sua vez, ela apresenta certa fragilidade, no que diz respeito ao seu planejamento e concretude; por isso, percebi a necessidade de pesquisar sobre o assunto e de focar sobre as práticas de leitura.

De acordo com a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Básica, em seu Art. 22 aponta que a educação “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Dessa forma, o papel da escola é de possibilitar a formação integral do indivíduo para que ele possa agir e participar ativamente das diversas esferas da sociedade.

Conforme os direitos de aprendizagem apresentados no documento que rege o ciclo de alfabetização, está previsto que, nos três anos iniciais do ensino

fundamental, exista uma preocupação de se trabalhar com as capacidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão e esses elementos primordiais precisam ser ensinados sistematicamente. É praticamente tácito que a leitura é um componente básico do processo de escolarização, representando um papel importante na interpretação que o aluno realiza da cultura, gerando múltiplas formas de reconhecimento e intervenção sobre o meio.

Nesse sentido, destaca-se que o primeiro aspecto tratado no Art. 32 da LDB define que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Lei Nº 11.274). Sob esse aspecto, o Parecer CNE/CSE nº4/2008 aponta que os três primeiros anos do ensino fundamental devem possibilitar a construção de saberes que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento. Para isso, o trabalho pedagógico precisa estar voltado para o desenvolvimento das habilidades mínimas necessárias à leitura.

Segundo Soares (2005, p.38), para o indivíduo ser letrado é preciso não só saber ler e escrever, mas saber usar socialmente a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais. Sendo assim, a escola é incumbida de desenvolver nos alunos as habilidades que permeiam essas práticas, proporcionando-lhes situações de efetivo exercício da linguagem.

De acordo com a autora, a escrita traz consequências sociais, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzido, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Considerando o contexto, é de suma importância vivenciar com os discentes os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, mas que muitas vezes são esquecidos pela escola ou trabalhados de forma precária, não lhes dando o seu real valor.

Dentre os diversos gêneros que estão previstos nas Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Curitiba para serem trabalhados em turmas de 3º ano, nos eixos da leitura e da escrita, selecionei as Histórias em Quadrinhos. Ele é um gênero bastante atrativo e faz parte do cotidiano do estudante, além disso, é complexo e exige do leitor a compreensão da relação entre a linguagem verbal e não-verbal.

No ano de 2013, tive a oportunidade de realizar um trabalho na biblioteca como agente de leitura. E, apesar de não termos grandes investimentos e de disponibilizarmos de um acervo pequeno, fazia daquele espaço um ambiente acolhedor e rico para as práticas de leitura. Havia, naquela época, uma grande procura pelos livros da coleção do “Diário de um Banana”, que estava sendo publicado constantemente e as crianças também recorriam aos gibis que, por sua vez, já estavam bem velhinhos, pois tinham sido adquiridos por meio de doações dos pais ou na compra em sebos. Dessa forma, eles já não eram tão novos e precisavam ser trocados com frequência, mas infelizmente não tínhamos como adquirir mais exemplares para fazerem parte do acervo bibliotecário.

Mesmo diante do trabalho desenvolvido na biblioteca escolar de empréstimos, contação de história e práticas de leituras, as crianças dessa instituição apresentavam dificuldades na leitura e escrita. Os dados eram apontados em avaliações de larga escala e institucionais.

Nesse caso, vi pelos resultados obtidos no ano de 2013, com a aplicação da Provinha Brasil, nessa escola da rede municipal de Curitiba, que apesar da instituição ter aumentado do nível 3 em 2012, para o 4 em 2013, os alunos ainda apresentavam muita dificuldade no eixo da leitura, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do assunto de um texto, identificação da finalidade do texto e da inferência de informações. O nível citado estava relacionado às habilidades necessárias para que o processo de alfabetização e letramento ocorresse no ciclo de alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental. Para classificar as avaliações dentro dos níveis, considera-se 1 para o mínimo de acertos e 5 para o máximo de acertos.

Diante desse desafio, surgiram várias iniciativas governamentais de incentivo e investimento na formação de professores, visando o aprimoramento da qualidade do ensino ofertado aos alunos. Entre elas, é possível citar algumas ações do MEC que incidem em programas de capacitação de professores, em destaque o Pró-Letramento de Língua Portuguesa e Matemática e, mais recentemente, o denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. As formações continuadas apresentam os direitos de aprendizagem e as melhorias de ensino que precisam ser garantidos nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização.

Apesar dos professores participarem das formações continuadas constantemente e de acompanharem as discussões do meio acadêmico, ainda

temos que avançar muito no que diz respeito ao ensino de leitura na instituição escolar.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Com a incorporação do sentido de letramento ao ensino de língua, é fundamental ajustar as habilidades de leitura em um contexto que seja significativo para o aluno, intensificando seu reconhecimento das diversas formas de uso e de exercício dessa linguagem. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deverá ser permeado por experiências linguísticas que gerem uma aproximação do sujeito ao contexto no qual está inserido, estimulando-o a refletir sobre seus diversos aspectos. Para isso, é de suma importância mostrar aos discentes os diferentes gêneros textuais, bem como os sentidos construídos no seio da cultura.

No primeiro teste realizado no ano de 2014 da Provinha Brasil nas turmas de 2º ano, tivemos alguns descritores da leitura que apresentaram baixo índice de acertos, entre eles estão: localizar informações explícitas em textos, reconhecer o assunto do texto, identificar a finalidade do texto, inferir informações e estabelecer relações entre as partes do texto.

Partindo das análises desses dados, haviam algumas habilidades de leitura que precisavam ser aprimoradas, tais como: reconhecer o assunto do texto, identificar a finalidade do texto, inferir informações e estabelecer relações entre partes do texto. Estas habilidades aparecem no Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como sendo direitos que precisam ser aprofundados e consolidados, no 2º ano do ensino de 9 anos.

Sabendo que a escola precisa proporcionar aos alunos o letramento, ou seja, ela tem o compromisso de ensinar os discentes a ler e escrever dentro de um contexto significativo, propondo assim situações relevantes aos alunos, surgiu a indagação para a pesquisa: Quais os resultados de uma intervenção de leitura voltada a alunos do 3º ano do ensino fundamental, a partir de textos de “história em quadrinhos”?

1.2 HIPÓTESES

As hipóteses levantadas para esta pesquisa são:

- As práticas de leitura realizadas em sala não contemplam as estratégias de compreensão leitora.
- Os momentos que permeiam as práticas de leitura partem de uma perspectiva tradicional de ensino, não considerando o conhecimento do aluno.
- A leitura não é trabalhada dentro de uma perspectiva dialógica, servindo muitas vezes de instrumento metodológico para as práticas de escrita.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar impactos na aprendizagem da leitura de alunos de 3º ano do ensino fundamental a partir de uma intervenção com textos de “histórias em quadrinhos”, tendo como referência a concepção interacionista de linguagem.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Possibilitar momentos de trabalho intensivo das estratégias de leitura, a fim de que haja a interação entre o leitor e o texto.
- Propiciar situações concretas e significativas de leitura para ampliar o papel do leitor competente.
- Analisar as práticas de intervenção propostas, para verificar seu significado para os alunos envolvidos nas atividades.

Nesta seção são apresentadas algumas pesquisas nacionais realizadas sobre a leitura no ambiente escolar. Esses estudos possibilitaram compreender como estava organizado o trabalho pedagógico nas diferentes instituições, quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores e os resultados dessas práticas na aprendizagem da leitura em sala de aula.

1.4 UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS NACIONAIS SOBRE A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao realizar o levantamento das pesquisas que envolvem a leitura no ambiente escolar, selecionei algumas que despertaram interesse sobre o que foi desenvolvido nesse espaço com as temáticas da alfabetização e letramento.

Na pesquisa de Almeida (2009), a autora apresentou o ensino e a aprendizagem da leitura no ambiente escolar, partindo da ideia de que esses processos possibilitam a interação e a participação do sujeito na relação com o texto e com o seu autor. Para isso, mostraram as experiências realizadas com alunos da 4ª série de escolas públicas de João Pessoa, desenvolvidas no projeto de melhoria da aprendizagem de leitura. Essa pesquisadora realizou aulas de leitura de diversos gêneros textuais e após aplicação das atividades verificaram que ler e escrever são práticas que contribuem para a formação da cidadania e para as mudanças sociais esperadas. Além disso, a aula tornou um espaço de construção de sentido, nos quais os sujeitos interagiam uns com os outros, possibilitando a formação de leitores competentes.

Machado (2012) fez um recorte da pesquisa “Perfis de Leitores de Estudantes do 3º ano do ensino fundamental desenvolvida na Faculdade de Educação da UFJF” e mostrou em seu trabalho as *estratégias de leitura: a antecipação e a compreensão leitora*, quais são as previsões que as crianças fazem acerca do texto que será lido por elas. A pesquisadora utilizou um protocolo de observação e de entrevista aplicado individualmente. Para a análise dos dados, selecionaram somente as estratégias de leitura de antecipação. Para a pesquisa foi aplicado um pré-teste, piloto, em escolas públicas de uma cidade do interior do Rio de Janeiro, tendo sido avaliadas 122 crianças concluintes do 3º ano do ensino fundamental. Verificou-se com a pesquisa que os alunos não utilizavam e não realizavam previsões sobre a

leitura e isto acabou influenciando na compreensão leitora do aluno. Nesse sentido, há a necessidade de investimento nas estratégias de leitura, para que o leitor possa interagir com o texto, de forma que ele mantenha uma relação ativa no processo de letramento.

Silva (2012) apresentou um estudo desenvolvido em 2010 que consistia em analisar a concepção da escola e das professoras sobre a leitura, de verificar como era o planejamento de ensino desse eixo didático e como vinha sendo realizado o ensino em sala de aula. A pesquisa ocorreu com 4 professoras do 2º ano do 1º ciclo da rede Municipal de Camaragibe-PE, que foram indicadas por seus colegas de trabalho como sendo boas profissionais. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas, no início do ano letivo da pesquisa, as docentes foram questionadas sobre o seu planejamento no eixo de leitura e, posteriormente, a pesquisadora observou nove aulas de cada profissional, ao longo do ano. Durante a entrevista, as professoras afirmaram que concebiam a leitura como compreensão, porém durante as observações verificaram que na prática de leitura não se priorizava as conversas sobre os textos e nem os questionamentos dos alunos. A leitura era pretexto para outras atividades. Perceberam que as professoras não tinham um planejamento consistente para o ensino da leitura, talvez por não conhecerem de forma tão profunda e específica o processo e as habilidades envolvidas no ensino e aprendizagem da leitura. As docentes queriam que os alunos compreendessem textos, mas não ensinavam a compreensão. Segundo a autora, o ensino desse eixo é complexo e é fundamental que o professor sane a sua dificuldade em trabalhar com o ensino da leitura, passando por formação continuada. Silva (2012) ressaltou a importância do planejamento e do desenvolvimento de atividades específicas de reflexão e sistematização da compreensão do texto.

Souza (2009), em sua pesquisa intitulada “Estratégias de leitura para a formação da criança leitora”, tinha como objetivo aplicar atividades que privilegiassem o uso das estratégias de leitura de Solé (1998) em obras de literatura, principalmente as que estavam disponíveis pelo programa do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) ou pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil). Entre as diversas obras encontradas, a pesquisadora selecionou cinco livros, porém foram usados somente três e os outros dois serviram como obras de apoio. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, sendo caracterizado com o

estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental da rede Municipal de Junqueirópolis no estado de São Paulo. A pesquisadora se baseou nas abordagens interacionistas de Leffa (1996) e Solé (1998) para planejar o seu trabalho prático em uma turma de 3ª série. Para a investigação, a autora usou a técnica de observação participante, a intervenção, o registro e a análise dos dados. Após a análise dos dados, ela concluiu que ao aplicar as estratégias de leitura houve um favorecimento de práticas de leitura compartilhadas, o diálogo foi um elemento primordial e isso possibilitou a inserção dos alunos que ainda não tinham apropriado-se do ato de ler. Além disso, a investigação possibilitou às crianças a utilização de diferentes estratégias de leitura, o que resultou na ampliação da compreensão leitora dos alunos, sendo assim, eles conseguiram compreender os textos lidos.

Bolognesi (2012) propôs em sua pesquisa investigar o potencial da prática de leitura promovida em *roda de leitura*, por meio da literatura. A pesquisadora utilizou a base teórica socioconstrutivista, partindo das contribuições dos autores: Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Wanderley Geraldi, Délia Lerner e Regina Zilberman. Segundo a pesquisadora, a leitura literária é uma prática de fruição estética e um meio plural de acesso à cultura. A investigação ocorreu partindo dos seguintes princípios: a análise do vínculo dos alunos com as rodas de leitura e o mapeamento das reflexões temáticas e linguísticas que os alunos foram capazes de tecer a partir dos diferentes textos literários. A coleta de dados ocorreu em duas situações: em uma roda de leitura de um conto e em outra de uma crônica; ambas tiveram, posteriormente, um questionário para responderem. Os dados coletados partiram das respostas encontradas nos questionários e nos registros em diário de campo; constataram que as crianças criaram um vínculo com as rodas de leitura e com as histórias. Com isso, confirmou o potencial da roda de leitura para a formação de leitores críticos e autônomos. Além disso, os resultados mostraram a importância da organização das atividades que considerem as particularidades dos alunos e que promovam a aprendizagem de todos, favorecendo o hábito de leitura.

Claudino (2008), em sua pesquisa intitulada “A atividade de leitura de histórias em quadrinhos/tiras na formação do leitor crítico: um estudo no programa ação cidadão”, teve como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem de leitura a partir do gênero histórias em quadrinhos, tendo como base os procedimentos adotados no projeto Leitura nas Diferentes Áreas – PAC/PUC-SP. Essa pesquisa foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa, com alunos da

6ª série do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo. O estudo foi pautado nas contribuições da Teoria da atividade Socio-histórico-cultural, das concepções de leitura e leitura crítica, de gênero textual e as suas contribuições no aprendizado escolar. A autora utilizou da pesquisa-ação, para a análise dos dados e verificou o contexto de produção e o conteúdo temático, por meio das escolhas dos estudantes. Ela observou que, após as aplicações das atividades, houve mudanças e o aprendizado da leitura passou a explorar as capacidades de ação, discursiva e linguística do leitor, apontando para uma abordagem mais crítica e profunda com o texto. Além disso, houve também uma transformação no que diz respeito à colaboração e à interação no momento de construção de sentidos com o texto.

Lopes (2012), na pesquisa “História em quadrinhos e mídiaeducação: a experiência de oficinas mídiaeducativas sobre HQ com alunos da 4ª série de uma escola de Cambé”, teve como objetivo realizar oficinas de mídiaeducativa em histórias em quadrinhos, com um grupo de 9 alunos de uma turma de 4ª série, de uma escola da rede municipal de Cambé. A pesquisa tinha o intuito de analisar como as práticas poderiam auxiliar na formação crítica e criativa dos participantes. A escolha por esse meio de comunicação ocorreu devido ao interesse dos alunos pelo instrumento. A metodologia da pesquisa está pautada na pesquisa participante e teve como organização a aplicação de oficinas, de entrevistas, das observações e orientações das atividades, partindo de um contexto produtivo com a mídiaeducativa. As oficinas ocorreram em 15 encontros, sendo organizadas em quatro momentos, entre eles estão: a alfabetização dos alunos na linguagem dos quadrinhos, a leitura conotativa dos enredos e dos personagens, a leitura crítica de seu conteúdo e a produção de quadrinhos pelos participantes. Lopes conclui que a práxis de mídiaeducativa é um espaço de mediação, na articulação entre a produção de sentido dos participantes e a sua leitura crítica, a valorização da expressão e da criatividade, por meio da linguagem midiática, abrindo novos caminhos para a atuação da escola.

Por último, apresento o estudo realizado por Moura, Martins e Caxangá (2010) intitulado “A sequência didática aplicada à leitura: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor”. O objetivo dessa pesquisa foi discutir o processo de ensino da leitura dentro da perspectiva sociointeracionista, tendo como referência o Projeto “Leitura Mediação Pedagógica”, coordenado por Stella Maris Bortoni-

Ricardo. A pesquisa apresenta uma proposta de trabalho em que o professor é o mediador do processo, pois ele precisa conhecer as estratégias sociocognitivas realizadas pelo aluno, para que assim ele possa mediar e ampliar a compreensão leitora do aluno. Por fim, as pesquisadoras apresentaram uma sequência didática aplicada à leitura como um instrumento metodológico para os professores das diferentes áreas, que serve de elemento norteador para a aprendizagem de determinado conhecimento e para o ato de ler.

O estudo exploratório de pesquisas sobre a leitura indicaram vários aspectos que influenciam o ensino desse eixo no ambiente escolar, entre eles estão: o planejamento, a concepção de ensino, a leitura dentro de um processo de interação entre os indivíduos, o acesso aos diferentes gêneros textuais, o uso das estratégias de roda de leitura e o uso das mídias no ensino da Língua Portuguesa.

A partir disso, selecionei os principais pontos que pretendia enfatizar em minha pesquisa e em seguida, estruturei os encaminhamentos para o trabalho com a prática de leitura na instituição escolar.

Desse modo, me preocupei em explorar a compreensão leitora do estudante, por meio de atividades planejadas com o gênero Histórias em Quadrinhos, partindo dos seguintes critérios: a identificação do assunto do texto, a inferência de informações e a finalidade do texto. No primeiro momento, apliquei o diagnóstico, depois a intervenção e por último a avaliação final. E, para encerrar, analisei as minhas práticas.

Para atingir os objetivos apresentados, a pesquisa foi organizada respeitando um itinerário reflexivo, possibilitando as seguintes discussões: no primeiro capítulo, encontramos a introdução e a problemática que surge com a indagação “Quais os resultados de uma intervenção de leitura voltada a alunos do 3º ano do ensino fundamental, a partir de textos de “história em quadrinhos”?”. A partir desse questionamento, a pesquisadora se debruça no desenvolvimento da pesquisa para coletar as informações necessárias para a investigação do que foi pontuado na problemática. No capítulo 2, colocamos um levantamento bibliográfico sobre a leitura e a apresentação de uma sequência didática para o ensino do eixo. Já no capítulo 3 apresentamos o método utilizado na pesquisa, bem como os participantes e o contexto pesquisado. O capítulo 4 mostra a organização do projeto piloto e os aspectos positivos e negativos observados durante a sua realização. O capítulo 5 traz a proposta de intervenção das práticas de leitura na turma do 3º ano do ensino

fundamental e os relatos de como ocorreram cada momento da intervenção. A análise e a discussão dos dados aparece no capítulo 6, no qual destacamos os aspectos observados durante o processo ensino-aprendizagem das práticas de leitura. O último capítulo abordará os resultados obtidos da pesquisa com as hipóteses e com os objetivos propostos inicialmente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção contextualizamos o ensino da língua materna a partir da perspectiva interacionista da linguagem. Para isso, destacamos as contribuições de Vygotski (1998, 2005), no que diz respeito à aprendizagem; Bakhtin (2003, 2006), com sua produção sobre a linguagem; Marcuschi (2001, 2008), nas discussões sobre os gêneros textuais; e Soares (1999, 2005), com o conceito de letramento entre outros pesquisadores da área de linguagem e educação que trazem contribuições a essa temática.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA - UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Ao focar o Ensino de Língua Materna temos que refletir sobre as diferentes concepções de língua adotadas pelas instituições, pelos professores, pela sociedade que, por sua vez, interferem no processo ensino-aprendizagem do ambiente escolar.

De acordo com Geraldi e Ilari (1985, p.42), é fundamental que:

[...] antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Essas discussões sobre o ensino da língua não são recentes, podemos destacar algumas ideias encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 22) que apresenta a concepção de língua considerando-a como um sistema de signos históricos e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Sendo assim, não é necessário somente aprender as palavras, mas compreendê-las a partir dos seus significados dentro da sua contextualidade.

Ainda, nesse documento, podemos ressaltar a proposta do ensino de língua portuguesa, a partir da produção discursiva que se organiza na forma de texto, e

esses se apresentam de acordo com as suas intenções e estruturações, no formato de gêneros textuais.

Além desse documento norteador em âmbito nacional, há Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba, publicadas no ano de 2006, que subsidiam o trabalho docente. Nelas o ensino de Língua Materna aparece como prioridade na formação dos cidadãos, possibilitando-lhes a compreensão e a produção de textos adequados aos diferentes contextos e práticas sociais. Para isso, torna-se necessário o trabalho com os diferentes gêneros textuais. Bakhtin (2003, p.262) ao se referir aos gêneros textuais, nomeia-os como gêneros discursivos atribuindo-lhes a ideia de que todo enunciado utilizado em um determinado campo discursivo elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, o gênero depende da forma e do lugar onde o discurso foi elaborado. Diante dessa complexidade do funcionamento da língua, é necessário um trabalho voltado para a compreensão das características, das funções e das intencionalidades dessas formas discursivas presentes na sociedade.

Com isso, pressupõe ao ensino de língua materna o uso do texto como referência para as discussões, análises e reflexões sobre o uso da língua. Segundo Geraldi (1996, p.71), pensar dentro dessa perspectiva é analisar a relação do ensino como um lugar de práticas de linguagem, possibilitando uma compreensão do uso dela.

O ensino da língua precisa possibilitar ao aluno a apropriação do seu letramento, ou seja, necessita desenvolver nos discentes as habilidades e os comportamentos de leitura e escrita que lhes permitam usar essas capacidades para ler e escrever.

Ao destacar o conceito de letramento, torna-se necessário pensarmos no conceito de gêneros textuais, que para Marcuschi (2008, p.155) são textos encontrados no nosso cotidiano com características bem determinadas. Os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas. Desse modo, cada um possui a sua intenção no uso social, todos possuem sua forma e sua função.

Para Bakhtin (2003, p.316), os gêneros textuais são vistos como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal. Segundo o autor, a interação verbal é a realidade fundamental da língua, ou seja, a língua vive e evolui na comunicação verbal concreta.

Sob esse enfoque, Vygotski (1998) aponta que aprender consiste na apropriação mediada pelos outros e pelos signos, de conhecimentos, enquanto práticas humanas socioculturais. Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo. Nessa perspectiva, o autor menciona que a aprendizagem da linguagem escrita consiste na aquisição de uma nova linguagem, de um novo pensar e dizer e não apenas de um código, colocando em destaque a sua função social e individual.

Assim, a linguagem precisa ser ensinada como elemento fundamental e significativa para a vida do sujeito em sociedade e não como uma forma de memorização e repetição do que lhe é ensinado.

Para Vygotski (1998), a aprendizagem é o resultado da interação dialética de um indivíduo com o outro num determinado grupo social, ele reflete a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano. Segundo o autor, essa interação se dá, desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere. Ou seja, o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Bakhtin (2006, p.117) defende a concepção dialógica da linguagem, aproximando-se da concepção sociointeracionista da linguagem, a qual compreende a língua como um fenômeno social da interação verbal. É nessas relações que se dão as enunciações entre os sujeitos envolvidos no ato da comunicação social. Segundo o autor, cada palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.

Essa concepção de linguagem entende o código como um elemento simples e a linguagem é o signo, considera as variações sociolinguísticas decorrentes de lugar, idade, classe social e onde se produz o discurso, de acordo com a intenção da comunicação.

Dessa forma, exige-se que a produção da comunicação ocorra a partir de uma realidade com situações concretas e significativas para que o indivíduo amplie sua competência linguística.

Por isso, o ensino da língua materna privilegia os aspectos relevantes do discurso, pois é isso que mostrará como usar um ou outro discurso de acordo com a intenção e as características do interlocutor.

Para elucidar as ideias apresentadas, Marcuschi (2001, p.42-43) salienta que “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas”. Partindo dessa concepção

de ensino, torna-se necessário favorecer ao aluno o contato com a língua por meio de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Assim, é de suma importância lembrar que a língua só existe dentro de um processo de interlocução.

Por isso estudar a língua significa verificar o contexto de fala para que o indivíduo possa fazer a sua opção discursiva de acordo com a situação concreta de interação. A língua precisa ser vista como uma atividade social que evolui de acordo com a relação do sujeito com o outro e com o grupo dentro da dinâmica histórica de interação entre si e a realidade.

Com base nessa concepção, Soares (1999) apresenta uma proposta de ensino de língua na escola na qual é relevante:

[1] Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre a oralidade e escrita.

[2] Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:

- motivação e objetivo para ler e produzir textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções e situações de produção;

[3] Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.

[4] Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.

[5] Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos (SOARES, 1999, p. 4-5).

Nesse sentido, a língua não pode ser estudada e nem mesmo ensinada como algo fechado e acabado, já que as condições de produção fazem parte da interlocução. Ela precisa ser trabalhada como um conhecimento dinâmico, partindo da sua diversidade em contextos de mediação.

Segundo Vygotski (2005), o pensamento é materializado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Dessa forma, o crescimento intelectual da criança está relacionado

diretamente com o controle dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem.

Por isso, a função da escola é de formar indivíduos capazes de se expressar de forma adequada e competente, seja pela oralidade ou pela escrita. É fundamental que ela forneça uma educação linguística ampla de modo que durante as práticas de leitura e escrita os docentes possibilitem uma reflexão sobre a língua e que os discentes percebam e reflitam sobre ela. Bagno (2002, p.141), diz que o uso e a interpretação dos textos em sala de aula são inseparáveis das relações sociais.

Portanto, cabe à instituição escolar aproximar a aprendizagem da língua à realidade da criança, ou seja, pensar e considerar o conhecimento dos discentes no momento da seleção dos textos a serem trabalhados em sala. Pois, à medida que a escola aproxima os conteúdos da realidade da criança, mais familiaridade elas terão com o que está sendo ensinado.

Nesse sentido, Vygotski (1998) aponta que a criança tem a competência de saber ou de desempenhar somente com a colaboração de outros sujeitos mais experientes, ou seja, a qualidade do trabalho pedagógico está relacionado à capacidade de avançar no desenvolvimento do conhecimento do aluno, e os avanços dependem dos elementos mediadores para que isso ocorra.

2.2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A SUA TRAJETÓRIA

As histórias em quadrinhos (HQs) foram objeto de restrição pelos pais e professores, pois não acreditavam que elas pudessem aprimorar culturalmente os leitores e imaginavam que poderiam afastar as crianças de leituras mais complexas.

As histórias em quadrinhos apresentam uma farta relação com a comunicação que esteve presente desde os primórdios da humanidade, quando a imagem gráfica era essencial para a comunicação entre os indivíduos. Como o acesso à palavra escrita ocorreu de forma restrita, inicialmente, a imagem gráfica se tornou essencial na história das sociedades.

No final do século XIX, nos Estados Unidos, com o avanço tecnológico, houve a consolidação das HQs de maneira abrangente, quando o consumo por este material chegou aos diversos leitores.

Com o desenvolvimento da tecnologia de um modo geral, os meios de comunicação começaram a dar uma atenção maior às histórias em quadrinhos, como ressalta Vergueiro (2012, p.17) “o despertar para os quadrinhos surgiu inicialmente no ambiente cultural europeu, sendo depois ampliado para outras regiões do mundo”.

As HQs surgiram na periodicidade dos jornais, no entanto, após um período, passaram a fazer parte de uma publicação especializada, os gibis. Atualmente, este gênero textual permanece vinculado aos jornais, à mídia *on-line*, a informativos restritos a diversas empresas e em gibis e revistas destinadas aos diferentes leitores.

Entre as HQs que circulam socialmente, temos aquelas que demandam uma leitura mais aprofundada, exigindo do leitor um conhecimento prévio dos personagens, do contexto de fala e da produção escrita. Por outro lado, temos aquelas que possuem uma função mais didática, sendo utilizada para dar instruções ou para persuadir o leitor; especificamente, as de campanhas educativas.

No Brasil, a inclusão das histórias em quadrinhos em materiais didáticos se deu após uma avaliação realizada pelo Ministério da Educação em meados dos anos de 1990, quando os autores desses materiais passaram a diversificar os gêneros textuais em seus instrumentos metodológicos e iniciaram a divulgação do texto. A partir desse momento, as HQs puderam ser utilizadas livremente no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Segundo Vergueiro (2012, p.21), o uso das histórias em quadrinhos começou a ser reconhecido pelos documentos oficiais que subsidiam a educação, entre eles estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997). Desse modo, a linguagem dos quadrinhos passou a fazer parte do cotidiano dos professores, bem como do ambiente escolar.

2.2.1 As histórias em quadrinhos: uma leitura sequencial

As HQs é um gênero bastante complexo na sua forma de organização do discurso, sendo assim o leitor precisa observar todos os elementos que a compõem

para compreender o sentido do texto. Além disso, esse gênero exige um olhar atento no momento de categorizá-lo, pois há uma multiplicidade de enfoques possíveis.

Segundo Mendonça (2005, p.195), as HQs podem apresentar, além das sequências narrativas, características de outros tipos textuais, como a argumentativa e a injuntiva. É função da escola possibilitar o ensino das estratégias de compreensão leitora que viabilizem ao leitor a se tornar competente em suas leituras.

Dentro dessa diversidade textual das HQs, encontramos aquelas que exigem do leitor uma leitura implícita em que o indivíduo fará uma inter-relação entre o seu conhecimento prévio e o texto. Por outro lado, temos os textos que possuem apenas funções didáticas. Cirne (2000, p.23-24), ao se referir às HQs, apresenta a seguinte definição: “quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”.

Ler as HQs é compreender a sua linguagem verbal e/ou não verbal, é estabelecer as relações entre diferentes elementos que compõem a linguagem textual, desvendar a relação entre as duas estruturas textuais é uma das atividades linguísticas que o leitor faz durante a leitura das HQs. Por isso, ao tornar este gênero um instrumento de estudo no ambiente escolar, é fundamental que o trabalho pedagógico esteja voltado para a análise e compreensão dos diversos elementos que dão sentido ao texto, entre eles estão: a linguagem visual, o quadrinho, os planos e ângulos, a montagem, os protagonistas e os personagens secundários, a linguagem verbal, o balão, a legenda, a onomatopeia e o tempo.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender e conhecer cada um desses elementos específicos que compõem as HQs, para sua utilização durante as práticas de leitura. Para fundamentar os conceitos a seguir, referentes à análise das HQs, utilizaram-se as bases teóricas de Vergueiro (2012) e Iannone e Iannone (1994). Desse modo, a *linguagem visual* é considerada o elemento básico das HQs, pois ela apresenta uma cena com uma sequência, que traz uma mensagem ao leitor.

O *quadrinho* dispõe da representação da história a partir de uma ou mais imagens que mostra um instante do acontecimento ou a sequência dos fatos. Além da imagem, as linhas que contornam os quadrinhos desempenham uma função informativa. Ou seja, as linhas contínuas, sólidas remetem à ação que ocorre num momento real – o presente, já as pontilhadas remetem a algo que ocorreu no

passado. Há alguns autores que não utilizam as linhas para delimitar um quadrinho do outro, deixando ao leitor a elaboração imaginária dessa linha.

Os *planos* e os *ângulos* representam a maneira como a imagem foi representada, considerando a sua altura e largura. Há diversos planos; entre eles estão: o plano geral (apresenta todo o conjunto), plano total (mostra o personagem por inteiro), plano médio (apresenta o herói a partir da cintura), americano (mostra a partir do joelho), primeiro plano (mostra a partir dos ombros), plano de detalhe (apresentação de um detalhe). E os ângulos também se dividem em: ângulo de visão médio (a ação é vista de frente), ângulo de visão superior (de cima para baixo) e ângulo de visão inferior (de baixo para cima).

A *montagem* está relacionada à forma como a história será organizada e em que suporte textual ela será veiculada. A formatação de uma página de quadrinhos é organizada considerando todos os elementos que interferem na leitura da mesma.

Os *protagonistas e personagens secundários*, na maioria das HQs há um personagem fixo e este é o herói da história, dando o nome à coletânea; e os secundários, também conhecidos como coadjuvantes, aparecem durante a narrativa.

A *linguagem verbal* são os textos escritos que representam a comunicação ou a mensagem dos personagens.

O *balão* é o elemento que possibilita a união entre a imagem e a palavra, ou seja, ele representa uma fonte de informações, que é transmitida ao leitor antes da própria leitura da linguagem verbal. Para compreendermos o que ele quer nos informar, precisamos considerar as suas diversas maneiras de formatação, como por exemplo: as linhas tracejadas (a fala do personagem está muito baixa), em formato de nuvem (a mensagem do personagem é pensada), com traçado em zig-zag (voz de um aparelho mecânico ou o grito de um personagem), levando para fora do quadrinho a voz de alguém que não está na imagem, ligado a um balão inferior (pausa feita durante uma conversa), com múltiplos rabichos (vários personagens falando ao mesmo tempo).

O *texto* presente no balão também transmite uma mensagem de acordo com o tipo de letra utilizada: o tamanho normal que o maior, em negrito (as palavras são pronunciadas em um tom mais alto que o normal); tamanho menor que o normal (representa um tom de voz mais baixo); tremidas (significam medo) e em alfabetos ou tipos diferentes (um personagem está se comunicando em outro idioma, que não é o que está sendo usado pelos outros personagens).

A *legenda* representa a voz do narrador da história, que servirá para situar o leitor no tempo e no espaço. E a *onomatopeia* é um signo que representa ou imita um som por meio de uma representação alfabética.

2.3 A LEITURA NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

Neste item destacamos a importância da leitura, enfatizando-a como atividade complexa que permeia o eixo, além de situar o modo como a instituição escolar vem trabalhando com a temática. Para isso, serão utilizadas contribuições teóricas dos autores: Foucambert (1994, 1997), Geraldi (1996, 2001), Bakhtin (1975, 1992), Silva (1998), Solé (1998, 2003), Savelli (2007), Batista (2011) e Vygotski (2001).

2.3.1 A leitura - uma atividade complexa

Quando se analisa a leitura é importante compreendê-la como uma atividade intelectual, que possibilita ao indivíduo construir a sua subjetividade humana e por isso devemos considerar as experiências de vida, a história, a linguagem dos alunos que compõem o ambiente escolar. Segundo Foucambert (1994), a leitura precisa transpor os muros da escola, para isso é necessário considerar que essa prática vai além da decodificação e da verbalização de palavras.

Desse modo, a linguagem passa a ser compreendida como a interlocução entre os sujeitos, para que assim possa se criar um espaço de construção de sentidos, no qual haja a troca de conhecimentos entre os indivíduos. A leitura é o movimento de reconstrução textual e implica a construção interativa do sentido do texto.

De acordo com Geraldi (1996, p.71), aprender a ler é ampliar as possibilidades de interlocução com as pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, seremos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de entender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações.

Podemos inferir que o ato de ler não pode ser compreendido como algo mecânico de reconhecimento de letras, palavras e frases, mas precisa ser considerado como um processo de construção de objetos, do mundo e das pessoas. Cabe, então, lembrar que a língua carrega a história de sua construção e de seus usos. Corroborando com essas ideias, Bakhtin (1975, p.385) apud Geraldi (1996, p.98), enfatiza que:

[...] as influências extratextuais tem uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos) e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprias-alheias” com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas, falando metaforicamente) que já possuem um caráter criativo.

Portanto, o indivíduo se constrói a partir de suas relações com o outro, assim a língua faz parte desse processo de interação verbal de caráter dialógico, como aponta Bakhtin (1992, p.301),

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas [...] aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio por palavras isoladas).

Sendo assim, o uso da língua necessita ser efetivado em um espaço que promova situações concretas de interação com os diversos gêneros textuais, pois os sujeitos são vistos como agentes sociais e é através dos diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de conhecimentos e experiências.

Para Bakhtin (1992), a leitura é um processo dialógico, de interlocução entre o leitor/autor mediado pelo texto. A escola é um espaço dialógico responsável para propiciar a prática de leitura diariamente, considerando que esse processo se dá por meio dessa participação ativa do leitor/autor e o texto, para que haja a construção do significado e a produção de sentidos do enunciado.

Contudo, podemos dizer que a leitura e o texto se complementam entre si, ou seja, a leitura dá vida ao texto e o texto é a condição para a leitura. Geraldi (1996,

p.112) diz que a leitura vivifica os textos. Neste sentido, ressaltamos que a leitura exige um agente e um leitor, pois eles se completam no momento do ato de ler.

Sendo assim, a compreensão de textos resulta de um processo no qual o leitor se torne ativo, em oposição à ideia do texto. Nesse processo, ele precisa dispor de alguns conhecimentos, entre eles estão: o conhecimento prévio e a habilidade de construí-lo; as habilidades de fluência em leitura; e as estratégias e habilidades de compreensão leitora. Assim, a escola possibilitará e ensinará ao discente ler criticamente um texto, entender o que está implícito.

Segundo Silva (1998, p.27), as competências de leitura crítica precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde os anos iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos.

Neste sentido, o leitor crítico quer ir além da leitura superficial do texto, ele quer conhecer a situação social a qual o texto se remete e, assim, poder entender a escrita, considerando o contexto de fala do autor. Ao ler o indivíduo constrói o seu próprio significado, elabora suas próprias questões e reelabora as ideias do autor a partir do seu conhecimento de mundo.

Geraldi (2001, p.91) salienta que a leitura é o encontro com o autor, ausente, que se dá pela palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, o sentido de um texto não é interrompido, já que ele é produzido a partir das leituras possíveis.

Diante da concepção interacionista de ensino e de aprendizagem que permeia essa pesquisa, é importante ressaltar as contribuições das discussões de Solé (1998) que auxiliam e subsidiam a organização das práticas de leitura em sala de aula.

Essa autora defende que o ensino da leitura precisa ocorrer em todas as etapas de sua realização, ressaltando as estratégias de leitura para cada uma delas: antes: predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura; durante: levantamento de questões e controle da compreensão e depois: construção da ideia principal e resumo textual.

Por isso, o ensino da leitura deve garantir a interação significativa e funcional do aluno com a língua escrita, de modo que os estudantes leiam os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e que os professores auxiliem-nos na

compreensão daquilo que está escrito, dialogando e questionando, a partir de textos de diferentes níveis de compreensão.

Solé (1998) ressalta que o ensino da língua precisa priorizar o desenvolvimento da habilidade metalinguística, o que possibilita o pensar sobre a linguagem enquanto objeto de reflexão. Por isso, a escola tem que reconhecer o seu papel na formação desses leitores, proporcionando um ambiente em que a linguagem seja estudada a partir das suas particularidades.

2.3.2 A escola e as práticas de leitura

Mesmo com o avanço nas discussões acadêmicas que envolvem a prática de leitura na escola, observamos que ainda há uma grande distância entre o que está sendo estudado e o que se vê na prática.

A escola, por ser um espaço de interações e de construções de sentido do texto, possibilita o ato de ler, partindo de um processo interativo, participativo, complexo e inacabado, no qual o sujeito estabelece uma relação com o texto e seu autor, produzindo outros sentidos.

Saveli (2007, p.128) reforça a ideia de que cabe ao professor organizar o seu trabalho docente de forma a permitir que as vozes dos alunos sejam ouvidas, pois o conhecimento se produz no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discute o texto na sala de aula.

Sendo assim, não há como o professor conceber a leitura como pretexto para a realização de outras tarefas, essa prática terá que ser planejada dentro de uma dinâmica de troca de conhecimentos, em que alunos e professores possam compartilhar o seu entendimento daquilo que foi lido, por meio da interação entre os sujeitos.

A leitura, sendo um eixo do ensino de Língua Portuguesa, é um componente essencial para a formação crítica do leitor, assim como a prática de escrita. Segundo Geraldi (1996, p.76), as aulas e suas sequências são capazes, por um lado, de considerar o saber do próprio aluno e, de criar as condições mais favoráveis para o exercício da língua.

Visto que o aprendizado da leitura é algo complexo, os novos direitos de aprendizagens descritos no documento do PNAIC propõem que ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização a criança deve estar alfabetizada e letrada, ou seja, o aluno terá três anos para consolidar esses objetivos. Esta proposta é corroborada por Foucambert (1997), o qual diz que o aprendizado da leitura e da escrita são construídos dentro de um movimento contínuo, que cobre pelo menos os três primeiros ciclos do ensino fundamental, ou seja, os três primeiros anos da educação básica.

Para Batista (2011, p.9), o aluno deve ser capaz de utilizar a leitura e a escrita para prosseguir seu aprendizado na escola, com autonomia e independência. Além disso, compreender o uso social dessas práticas é um elemento fundamental na formação do leitor competente. Por isso, o papel do professor é significativo no processo de ensino e aprendizagem da leitura, ele possibilitará à criança a sua inserção no mundo da leitura, conseqüentemente, o docente criará situações para que o estudante perceba a necessidade de ler.

Para Vygotski (2001), o ensino da leitura precisa ser rico de significados para quem aprende, visto que a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Segundo o autor, o ensino de leitura tem que ter significado ao aluno, ou seja, as práticas de leitura precisam considerar o contexto escolar, mais especificamente, os alunos. Caso contrário, a leitura não terá significado ao discente e ele não se apropriará desse conhecimento.

Na organização das práticas de leitura em sala de aula, Solé (2003) menciona que este ensino possui três dimensões, entre elas estão: como objeto de conhecimento (aprender a compreender o que se lê, ter contextos significativos de leitura); como instrumento de aprendizagem (ler para aprender com a leitura, utilizar estratégias de leitura); e como meio para o prazer, o desfrute e a distração (ler por ler, por querer).

Pensar na leitura nessa perspectiva torna necessário rever a dinâmica que a instituição escolar adota na organização e no planejamento das suas práticas. Dessa forma, as dimensões citadas pela autora servem como um caminho para a reorganização dos encaminhamentos realizados no ambiente escolar e não como técnicas para serem seguidas.

2.4 CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS DO TEXTO

De acordo com a concepção de língua adotada como suporte teórico deste trabalho de pesquisa, compreendemos que os sujeitos são construtores sociais, ativos – que se constroem e são construídos no texto, sendo considerados o lugar da interação e a constituição dos interlocutores.

Sendo assim, o sentido do texto se dá por meio da interação texto-sujeito, ele existe a partir da relação interacional.

Dessa forma, a leitura é uma atividade bastante complexa de produção de sentidos, pois ela é realizada com base nos elementos linguísticos encontrados na superfície do texto e na sua forma organizacional, e isso faz com que o indivíduo perceba que há um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, como nos informa Koch (2006, p.11):

[1] A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;

[2] A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Reafirmando as colocações de Koch, destacamos uma afirmação de Bakhtin (1992, p.290):

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos - é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as, etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz.”

Podemos dizer que a leitura e a produção de sentidos são duas atividades que envolvem a bagagem sociocognitiva do indivíduo, bem como, os conhecimentos da língua e das coisas do mundo. Consideramos o leitor e seus conhecimentos, bem como a variação desse saber de um indivíduo para o outro, e isso implicará numa pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

A atividade de leitura e produção de sentido exige do leitor a utilização das estratégias sociocognitivas. E é por meio dessas estratégias que se realiza o processamento textual, nesse momento são ativados todos os conhecimentos guardados na memória.

Quando damos enfoque ao processamento textual, devemos lembrar que os leitores, mediante o texto, utilizam simultaneamente todos os passos interpretativos necessários para a realização desse processo.

Segundo Koch (2006, p.48), o leitor recorre a três sistemas de conhecimento para a realização do processamento textual, entre eles estão: conhecimento linguístico; o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo e o conhecimento interacional.

Quando enfatizamos o conhecimento linguístico estamos nos referindo ao conhecimento gramatical e lexical. É com este conhecimento que se pode compreender a organização do material linguístico na superfície textual, a seleção lexical e os usos de meios coesivos.

Já o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo refere-se a conhecimentos gerais sobre o que está ocorrendo no contexto.

O conhecimento interacional envolve outros conhecimentos que estão relacionados à interação, como: ilocucional (reconhecer os objetivos ou propósitos do produtor do texto, em uma dada situação-interação); comunicacional (quantidade e seleção de informação necessária, numa situação comunicativa concreta de acordo com o gênero textual); metacomunicativo (conhecimento que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto) e superestrutural (conhecimento que permite a identificação dos diversos textos encontrados na sociedade, a partir de suas características e funções).

Dessa forma, a leitura passa a se tornar uma construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto. Ela exige as relações estabelecidas entre o texto, o seu suporte textual e a prática que dele se apodera. De acordo com Almeida (2005, p.2,3), o sentido não está pronto, acabado, mas é construído de forma interativa entre os sujeitos heterogêneos nas práticas sociais. Não há um único sentido para o texto, mas um sentido para cada leitura, aquele que é construído no ato de ler, no processo de compreensão ou de interpretação.

Para Bakhtin (1929 e 1981 p.131,132), a compreensão é sempre uma reação ao que o outro disse e que provoca uma resposta. No processo de compreender, os

interlocutores colocam o objeto a ser compreendido no contexto de fala, para o qual se espera uma resposta. Nesse sentido, há uma relação dinâmica no ato de fala, em que os interlocutores por meio do discurso e dos turnos de fala procuram compreender a ideia do outro.

2.5 DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA A UMA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE O TEXTO

Quando se parte da perspectiva interativa da linguagem e da aprendizagem, o trabalho com a leitura torna-se um processo de interação entre o autor, leitor e o texto. Para isso, compreendemos como é importante o ensino das estratégias de leitura, visando o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno. Nesse sentido, o leitor se relacionará de forma ativa com o texto.

Segundo Solé (1998, p.44), “ler é compreender e compreender é um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos ler” para isso, precisamos ativar as habilidades que envolvem o ato, ou seja, para compreender um texto é preciso buscar sentidos fora dele.

A autora, ao apontar as estratégias de compreensão leitora, menciona uma divisão que se organiza da seguinte forma: *a compreensão antes da leitura, a construção da compreensão durante a leitura e o depois da leitura- continuar compreendendo e aprendendo.*

Para Solé, *a primeira etapa* está relacionada à ativação do conhecimento do aluno, por meio de questionamentos sobre o que será tratado no texto. Os estudantes serão instigados a expor suas impressões sobre o que será lido e poderão buscar em seus referenciais de vida o que já sabem sobre o assunto.

Já a *segunda etapa* remete à *construção da compreensão durante a leitura*; apresenta como ponto principal a leitura compartilhada, a qual possibilita aos alunos a formulação de previsões e perguntas sobre o texto, do esclarecimento das dúvidas que surgem durante a leitura e da elaboração de um resumo das ideias do texto.

A *terceira estratégia, a de compreensão leitora*, citada por Solé (1998, p. 134) corresponde à atividade realizada depois da leitura, um espaço destinado à reflexão

da ideia principal do texto. Neste momento serão ativados os objetivos da leitura, os conhecimentos prévios do aluno e a informação que o autor gostaria de transmitir.

Nessa perspectiva, a leitura passa a ser vista como um ato que exige um planejamento considerando, inicialmente, os objetivos que nortearão as ações do professor, tomando como base do seu trabalho as três etapas sugeridas pela autora.

Para isso, o professor dispõe do conhecimento teórico para perceber que a leitura é um processo que vai além da decodificação das palavras e das frases. Ler para compreender envolve possibilitar o aluno a participar de forma ativa desse processo, ou seja, dar voz ao discente, reconhecer e considerar a bagagem que o aluno traz para escola. Dessa forma, o aluno passa a ser um protagonista no processo e o professor, um mediador do conhecimento.

Portanto, o ensino da leitura no ambiente escolar perpassa o espaço institucional e, por isso, temos que ressaltar a importância de toda a equipe na concretização de um projeto para todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar.

2.6 PRÁTICA DENTRO DE UM *CONTINUUM*: O CURRÍCULO PARA O ENSINO DE LEITURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA (DCEMC)

Na perspectiva da Rede Municipal de Curitiba, o currículo é visto como uma construção social, influenciado pelas práticas políticas, sociais, culturais e pedagógicas no ambiente escolar. Este documento é construído de forma coletiva e corresponde à tomada de decisões, que torna o processo mais dinâmico na construção de saberes.

Além disso, o currículo é o ponto de partida para o conjunto de ações que cooperam na formação humana em suas diferentes dimensões constitutivas. Para Fernández (1997, p.18), “todo saber aduce formas de poder, que se expresan en la

cotidianeidad y que nuestra lengua trata de encerrar dentro en un expresivo y polissêmico campo semântico”.¹

Para a organização curricular, os conteúdos são pensados de forma ampla, considerando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os *conceituais* estão relacionados à aquisição de novos conceitos, os *procedimentais* à forma de se pensar e produzir conhecimentos e os *atitudinais* considera os conteúdos concretos de ensino.

Dentro dessa perspectiva, compete à disciplina de Língua Portuguesa possibilitar aos discentes o domínio da língua materna falada e/ou escrita, pois as categorias são fundamentais para a sobrevivência do indivíduo em sociedade.

Desse modo, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba organizou as categorias textuais para serem trabalhadas, de acordo com os Ciclos de ensino, visando uma melhor sistematização dos diferentes gêneros.

Neste texto, foi dado ênfase às discussões e materiais que envolvem os gêneros narrativos, pois eles compõem elemento fundamental à pesquisa.

Observa-se nos quadros a seguir a organização do trabalho pedagógico no Ciclo I do Ensino Fundamental I. O primeiro quadro apresenta as categorias textuais presentes do eixo *leitura*.

Leitura	CICLO I		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Biografias/autobiografias	X	X	X
Contos	X	X	X
Lendas	X	X	X
Fábulas	X	X	X
Narrativos ficcionais	X	X	X
Quadrinhos	X	X	X

QUADRO 1 - CATEGORIAS TEXTUAIS PARA A LEITURA
FONTE: CURITIBA (2010)

¹ "Todo saber evidencia formas do poder, que se expressam na vida cotidiana e que nossa língua coloca dentro de um expressivo e polissêmico campo semântico." (FERNANDÉZ, 1997, p.18, tradução nossa)

No trabalho com as categorias textuais para a *escrita*, tem-se:

Escrita	CICLO I		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Narrativas ficcionais		X	X
Quadrinhos		X	X
Roteiros e planos		X	X
Biografias/Autobiografias			X

QUADRO 2 – CATEGORIAS TEXTUAIS PARA A ESCRITA
FONTE: CURITIBA (2010)

Dessa forma, é fundamental o trabalho com as linguagens, pois elas são instrumentos de interação entre os seres humanos e eles estão carregados de juízos de valor, de persuasão e de decisão. As linguagens são modificadoras de ideias e de comportamento dos indivíduos.

Como vivemos um período de mudanças significativas da incorporação de novas linguagens, decorrente do avanço tecnológico, nos deparamos com uma expansão no que tange à formação de leitores e de escritores.

Além disso, produzir linguagens é produzir discursos e eles refletem as escolhas que se manifestam a partir das condições do interlocutor. A principal materialização dos discursos acontece por meio do texto, elemento fundamental para a expressão discursiva.

O ensino da língua materna tem por objetivo formar cidadãos capazes de compreender e produzir textos adequados aos diferentes contextos e práticas sociais. A leitura possibilita ao indivíduo compreender as diferentes visões de mundo.

Além disso, como já dito, Soares (2005) afirma que para que o indivíduo seja considerado letrado, ele precisa saber ler e escrever. Além disso, é fundamental que essas habilidades sejam usadas socialmente, considerando as especificidades de cada uma. Partindo dessa perspectiva, as práticas de leitura oportunizam aos discentes construir o sentido com o texto nas diferentes situações de interlocução do leitor.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p.208), “as práticas de leitura na escola precisam ser priorizadas diariamente”, por isso necessitam ser planejadas considerando as estratégias fundamentais de compreensão leitora.

Desse modo, o professor, ao organizar as suas práticas de leitura, possibilita ao aluno o reconhecimento de informações no texto, de realização de inferências, antecipações, identificação da intencionalidade de cada estrutura textual, bem como de relacionar o que está sendo lido com o seu conhecimento de mundo.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p.223) apresentam a organização do ensino da Língua Portuguesa para o Ciclo I do Ensino Fundamental. Nelas encontramos os conteúdos que devem ser trabalhados considerando as práticas da oralidade, leitura e escrita, a partir dos diferentes gêneros textuais, na perspectiva de uso-reflexão-uso, conforme o quadro 3.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Expressar sentimentos, opiniões e experiências pessoais em diversas situações comunicativas. • Recontar fatos e histórias do cotidiano organizando suas ideias e seguindo uma sequência lógica, ainda que com a mediação do professor. • Utilizar argumentos coerentes em suas exposições orais em sala de aula. • Ler textos (verbais e não-verbais) em diversos gêneros textuais, atribuindo-lhes significação, reconhecendo a intencionalidade e o processo de interlocução • Ler textos (verbais e não-verbais) de variados gêneros em voz alta, demonstrando capacidade de transposição fonografológica (relação fonema/grafema). • Utilizar sistema gráfico da língua de forma adequada, reconhecendo sua organização alfabético-silábica e as possíveis relações fonema/grafema. • Considerar o interlocutor² e a situação³ em suas produções, respeitando as várias possibilidades estruturais dos gêneros trabalhados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideia de representação. • Escrita como sistema de representação. • Alfabeto como conjunto de símbolos convencionais da escrita. • Relação fonema/grafema. • Direção da escrita. • Espaçamento entre palavras. • Unidade temática. • Elementos de apresentação (título ou vocativo, data, autor). • Unidade estrutural. • Sequência lógica. • Paragrafação. • Sinais de acentuação (grave, circunflexo, agudo). • Sinais gráficos (til, trema, hífen, cedilha, apóstrofo). • Elementos coesivos (pronomes, sinônimos). • Argumentação. • Ampliação vocabular. 	<p>Verificar se o estudante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa de situações que envolvam usos da linguagem oral no cotidiano escolar, respeitando as opiniões do outro e considerando os diferentes modos de falar. • Relata experiências do cotidiano estabelecendo relação entre os fatos e seguindo sua sequência cronológica ainda que com ajuda. • Reconta histórias ouvidas e/ou lidas, evidenciando seus elementos relevantes. • Expressa sentimentos e opiniões, procurando adequar-se ao interlocutor e à situação. • Utiliza adequadamente os símbolos próprios da escrita, respeitando a convenção ortográfica, ainda que não o faça com precisão. • Demonstra reconhecimento do processo de interlocução e da função social da linguagem. <p style="text-align: right;">continua</p>

² Reconhecer a diferença de linguagem num texto escrito para um colega e outro escrito para uma autoridade.

³ Diferenciar a linguagem de um convite para festa junina e a de outro para reunião de pais.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos (palavras/frases) coesos e coerentes, a partir dos conhecimentos de organização sintático⁴ morfológico⁵ da linguagem. • Reconhecer a necessidade de acentuar e pontuar suas produções, percebendo a necessidade destes recursos e sua relação direta entre os recursos de acentuação e pontuação e a oralidade. • Perceber a necessidade de melhorar seus textos por meio do aprimoramento da linguagem e do uso de elementos linguísticos apropriados. • Reconhecer que há diferentes formas de falar de acordo com a situação. • Reconhecer a leitura fruição (prazer) do texto literário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância vocabular. • Concordância verbal (tempos presente, passado e futuro; número: singular e plural). • Concordância nominal (número, gênero e grau). • Uso de letras maiúsculas e minúsculas. • Sinais de pontuação (ponto-final, interrogação, exclamação). • Legibilidade (traçado correto das letras). • Segmentação das palavras. • Discurso direto e indireto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le em voz alta demonstrando, gradativamente, ritmo, fluência e entonação. • Faz uso de elementos coesivos (pronomes, sinônimos), com a maior adequação possível, mantendo clareza e coerência na veiculação escrita de suas ideias. • Reescreve seus textos adequando-os, da melhor maneira possível em aspectos de apresentação, legibilidade, concordância verbal e nominal, coesão e coerência.

QUADRO 3 - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O CICLO I, DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MUNICIPAL DE CURITIBA.
FONTE: CURITIBA (2006).

A partir do que foi apresentado sobre a organização do ensino de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Curitiba, percebemos como o professor vem sendo orientado para trabalhar o ensino da língua materna em seus diferentes aspectos, ou seja, na oralidade, leitura e escrita.

No próximo item apresentamos o conceito de currículo e de avaliação dentro da organização do ciclo de alfabetização, para isso usamos como referencial as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) e Luckesi (1999) com as suas contribuições sobre a avaliação.

⁴ Organização das palavras no texto, com as devidas concordâncias.

⁵ Organização das estruturas internas das palavras (letras e sílabas) e suas variações de gêneros e número.

2.6.1 Currículo e avaliação no ciclo de alfabetização

À medida que as mudanças vêm ocorrendo no âmbito do direito à educação, a escola amplia a sua função para atender aos diversos níveis de aprendizagem encontrados no processo de ensino. Quando a educação passa a ser um “direito” há a necessidade de se pensar e repensar na inclusão desse princípio no currículo, para que a educação seja de acesso aos estudantes.

Por isso, é primordial que os direitos de aprendizagem sejam um compromisso social, de modo que os discentes, ao final do 3º ano do ensino fundamental, estejam alfabetizados.

Partindo da nova organização dos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos, na qual os três primeiros anos fazem parte do ciclo de alfabetização, é responsabilidade da educação ampliar e modificar a sua proposta curricular. Assim, o currículo no ciclo de alfabetização será um norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, ou seja, ele se tornará um instrumento de confronto e saberes, de experiências, conteúdos, disciplinas, vivências e das atividades que ocorrem na escola, considerando o tempo e o espaço para o ensino e aprendizagem das crianças.

De acordo com o ciclo de alfabetização, que corresponde a uma etapa escolar de três anos, a nova forma de organização favorece o estabelecimento de estratégias em que os conhecimentos sejam gradativamente adquiridos, por meio de retomadas e aprofundamentos contínuos.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2008, p. 12), o ensino organizado em ciclos propicia a superação de dificuldades características do desenvolvimento humano nos aspectos cognitivo, afetivo e social e que são determinantes na aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se fundamental um trabalho de equipe envolvendo toda a parte pedagógico-administrativa da instituição escolar para que elaborem projetos que promovam a progressão e a aquisição de novos saberes.

Diante do processo de ensino-aprendizagem construído e viabilizado no ambiente escolar, surge um aspecto importante e fundamental que precisa ser incorporado diariamente na dinâmica escolar: o processo de avaliação que serve como uma coleta de dados para acompanhar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico.

Segundo Luckesi (1999), avaliar é emitir um julgamento de valor, tendo em vista uma tomada de decisão. Nesse sentido, a avaliação se dá em um processo contínuo, que exige do professor um monitoramento do desenvolvimento do estudante, para que a partir do que está sendo analisado o docente possa verificar o que o estudante já aprendeu e o que ainda precisa aprender.

Para isso, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) adotam o sistema de avaliação por critérios, que servem de parâmetros para se investigar aspectos específicos da competência linguística dos estudantes na produção e na compreensão de textos orais e escritos.

Nessa perspectiva, o trabalho com a Língua Portuguesa na Rede Municipal de Curitiba é visto como um processo integrado e complexo de construção de significados dentro de contextos concretos. Portanto, a avaliação nessa área do conhecimento se dá pela interação professor/aluno, a partir das rodas de conversas dirigidas ou não, da compreensão de textos, da análise dos elementos linguísticos, da produção e da reescrita de textos.

Nesse processo, a interação entre professor/aluno é fundamental para que o estudante compreenda o que está nas entrelinhas de um texto e que estabeleça as relações entre o que tem aprendido com o seu conhecimento de mundo.

A avaliação da leitura está pautada no diagnóstico dos diferentes níveis de aprendizagem, que podem indicar o grau de compreensão leitora dos estudantes. O professor considera as diferentes hipóteses e descobertas realizadas pelos estudantes, partindo de como eles compreendem e identificam as diferentes intenções e funções de cada gênero textual, identificando e auxiliando-o nas dificuldades apresentadas.

O quadro a seguir, apresenta os critérios de avaliação da Língua Portuguesa, criado e utilizado pela Rede Municipal de Curitiba que servem de suporte para o trabalho do professor em sala de aula. Dentre eles, destacamos aqueles que serviram de subsídio para esta pesquisa. Cabe lembrar que ao planejar as atividades desenvolvidas neste trabalho foram considerados os conteúdos do 2º e 3º ano. Essa escolha foi permeada pelas questões pragmáticas e teóricas, uma vez que no início do ano letivo de 2014 a pesquisadora atuava em uma turma de 3º ano do ensino fundamental.

CICLO I – 1º ANO LEITURA	CICLO I – 2º ANO LEITURA	CICLO I – 3º ANO LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia as letras do alfabeto de outros sinais gráficos? • Identifica e nomeia todas as letras do alfabeto? • Identifica letras em diferentes tipos? • Reconhece palavras como unidades gráficas? • Identifica e lê o seu próprio nome e sobrenome? • Identifica e lê o nome dos colegas? • Discrimina o valor sonoro das letras em função de sua posição na palavra? • Identifica semelhanças e diferenças entre palavras, sílabas e letras? • Reconhece que algumas letras podem representar diferentes sons? • Reconhece que um som pode ser representado por diferentes letras? • Discrimina a sílaba tônica de palavras ouvidas? • Reconhece que uma mesma palavra ouvida pode ser escrita e lida em diferentes tipos de letras, sem modificar o seu sentido? • Lê palavras conhecidas? • Lê frases? • Lê pequenos textos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica e nomeia todas as letras do alfabeto? • Identifica letras em diferentes tipos? • Reconhece palavras como unidades gráficas? • Identifica e lê o seu próprio nome e sobrenome? • Identifica e lê o nome dos colegas, de familiares, da escola, da professora, da cidade e outros, comuns ao seu cotidiano? • Discrimina o valor sonoro das letras em função de sua posição na palavra? • Identifica semelhanças e diferenças entre palavras, sílabas e letras? • Reconhece que algumas letras podem representar diferentes sons? • Reconhece que um som pode ser representado por diferentes letras? • Discrimina a sílaba tônica de palavras ouvidas? • Reconhece que uma mesma palavra ouvida pode ser escrita e lida em diferentes tipos de letras, sem modificar o seu sentido? • Lê palavras discriminando todos os padrões silábicos? • Lê textos em letras de imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica e nomeia todas as letras do alfabeto? • Identifica letras em diferentes tipos? • Reconhece que algumas letras podem representar diferentes sons? • Reconhece que um som pode ser representado por diferentes letras? • Discrimina a sílaba tônica de palavras ouvidas e lidas? • Reconhece que uma mesma palavra ouvida pode ser escrita e lida em diferentes tipos de letras, sem modificar o seu sentido? • Lê palavras discriminando todos os padrões silábicos? • Lê textos em letras de imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula? • Lê, com fluência, ritmo e entonação, textos de diversos gêneros? • <i>Antecipa o assunto do texto com base em título, imagens e/ou no suporte textual?</i> • <i>Identifica informações explícitas no texto?</i> • <i>Identifica, no texto, informações implícitas, com o auxílio do professor?</i> • <i>Identifica o assunto de um texto lido ou ouvido?</i>

continua

CICLO I – 1º ANO	CICLO I – 2º ANO	CICLO I – 3º ANO
LEITURA	LEITURA	LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> • Antecipa o assunto do texto com base em título, imagens e/ou no suporte textual, com mediação do professor? • Identifica informações explícitas em uma frase? • Identifica o assunto de uma frase lida ou ouvida? • Estabelece e confirma hipóteses relativas ao conteúdo do texto? • Estabelece relações entre frases lidas, com auxílio do professor? • Estabelece relações entre textos lidos e os conhecimentos prévios, com auxílio do professor? • Identifica características dos suportes textuais de uso mais frequente? • Participa ativamente de situações de leitura, principalmente de livros literários, como fonte de prazer, fruição e entretenimento? • Utiliza a ordem do alfabeto (considerando a 1ª letra das palavras) para fazer consultas, em diferentes suportes de pesquisa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Lê, em voz alta, frases e pequenos textos? • <i>Antecipa o assunto do texto com base em título, imagens e/ou no suporte textual, com mediação do professor?</i> • <i>Identifica informações explícitas no texto?</i> • <i>Identifica informações implícitas, com o auxílio do professor?</i> • <i>Identifica o assunto de um texto lido ou ouvido?</i> • <i>Identifica a ideia central do texto?</i> • <i>Estabelece relações entre textos lidos e os conhecimentos prévios?</i> • <i>Estabelece relações entre textos lidos, com auxílio do professor?</i> • <i>Estabelece e confirma hipóteses relativas ao conteúdo do texto?</i> • <i>Identifica características dos gêneros textuais sistematizados?</i> • Identifica características dos suportes textuais de uso mais frequente? • <i>Identifica a finalidade de um texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas?</i> • Participa ativamente de situações de leitura, principalmente de livros literários, como fonte de prazer, fruição e entretenimento? • Utiliza a ordem do alfabeto (considerando a 2ª letra das palavras) para fazer consultas, em diferentes suportes de pesquisa? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compreende a ideia central do texto?</i> • <i>Estabelece relações entre textos lidos, com auxílio do professor?</i> • <i>Estabelece relações entre textos lidos e os conhecimentos prévios?</i> • <i>Estabelece e confirma hipóteses relativas ao conteúdo do texto?</i> • <i>Identifica características dos gêneros textuais sistematizados?</i> • Identifica características dos suportes textuais de uso mais frequente? • <i>Identifica a finalidade de um texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas?</i> • Participa ativamente de situações de leitura, principalmente de livros literários, como fonte de prazer, fruição e entretenimento? • Utiliza a ordem do alfabeto (considerando a 3ª letra das palavras) para fazer consultas, em diferentes suportes de pesquisa?

QUADRO 4 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CICLO I, DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MUNICIPAL DE CURITIBA
 FONTE: CURITIBA (2008)

Como vimos, os critérios de avaliação da leitura da Rede Municipal de Curitiba (2008) do Ciclo I do Ensino Fundamental servem de subsídio para o professor ao analisar e avaliar o seu aluno dentro do eixo da leitura.

2.7 UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DE LEITURA

Para a elaboração da proposta metodológica de trabalho com a leitura, usamos como subsídio teórico as ideias de: Dolz e Schneuwly (2004), no que diz respeito à Sequência Didática; Solé (1998), nas estratégias de compreensão leitora; e Marcuschi (2008), na relação dialógica do texto, bem como nos aspectos da cotextualidade (conhecimentos linguísticos) e contextualidade (conhecimento de mundo) do texto.

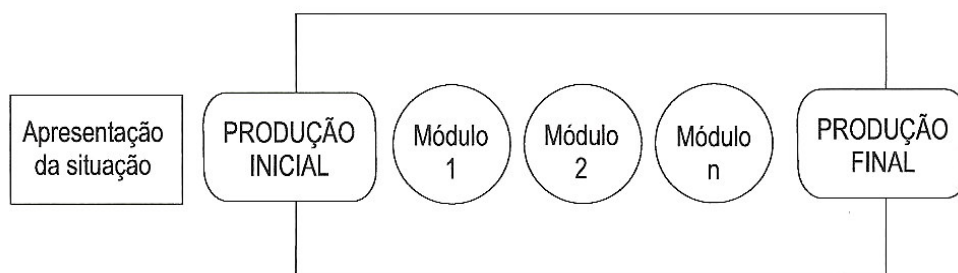
Ao refletir sobre a organização das práticas em sala de aula, é importante mencionar o planejamento no ciclo de alfabetização, período que corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com o Pacto da Alfabetização na Idade Certa (2012), a educação se apresenta dentro da perspectiva de um *continuum*, em que a progressão no ensino visa ampliar as aprendizagens a cada ano do ciclo.

Partindo dessa proposta de aprendizagem, utilizamos na pesquisa o conceito de Sequência Didática (SD), que traz a ideia sequenciada do processo de ensino aprendizagem. Trabalhamos com a definição de Sequência Didática proposta pelos autores Dolz e Schneuwly (2004), em que eles apontam que esta é uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula. Pois este encaminhamento visa um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Dolz e Schneuwly (2004, p.98) apresentam a Sequência Didática seguindo o formato a seguir:

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



ESQUEMA 1 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
 FONTE: DOLZ; SCHNEUWLY (2004)

Apesar desse modelo de Sequência Didática não ter sido concebido para o ensino de leitura, esse processo foi adaptado à pesquisa com o intuito de utilizar o esquema de organização proposto e contemplar o objeto de estudo, a leitura.

Com esse formato de Sequência Didática, organizamos uma proposta de trabalho com a leitura em sala de aula, dentro da perspectiva de compreensão leitora do texto. A organização didática teve por finalidade auxiliar o aluno a compreender melhor o gênero textual estudado, para que ele possa usá-lo socialmente.

A sequência didática elaborada para a pesquisa se deu da seguinte forma: *na primeira etapa* foi realizado um diagnóstico da turma, com uma breve análise dos resultados da Provinha Brasil de 2014 para levantar os aspectos da leitura em que os estudantes tiveram um baixo índice de rendimento. Posteriormente, foi aplicada uma avaliação diagnóstica de leitura, que teve a duração de uma hora e trinta minutos. Após a coleta desses dados, foram verificadas as dificuldades encontradas pelos alunos e organizadas as atividades que fizeram parte da sequência didática, durante os módulos.

Nos módulos foram realizadas atividades específicas, de acordo com os dados obtidos no diagnóstico da turma, além disso, houve a sistematização de alguns elementos que compõem as HQs, visando o desenvolvimento da compreensão leitora.

Para a *produção final*, os alunos realizaram a escrita de uma história em quadrinhos; posteriormente foi realizada a reestruturação do texto individualmente, para atender as especificidades de cada criança. Por fim, foi feita uma exposição no mural da sala com as produções dos estudantes.

Desse modo, consideramos que o ensino da compreensão de texto é um processo em espiral, no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto pela ativação de diferentes estratégias leitoras.

Além dessa contribuição teórica da Sequência Didática, foram utilizadas as estratégias de compreensão leitora de Solé (1998) que serviram de orientação para o momento da organização das aulas, dividindo-as em três etapas, como sugere a autora. Entre elas estão: *a compreensão antes da leitura, a construção da compreensão durante a leitura e o depois da leitura- continuar compreendendo e aprendendo*. Destacamos a seguir a organização proposta por Solé (1998).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA PARA UMA COMPREENSÃO LEITORA	
Para compreender antes da leitura	<p>Propor ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ativar o conhecimento, por meio de questionamentos sobre o que o aluno já sabe do texto; - deixar o aluno expor suas impressões, buscando em seus referenciais de vida o que já sabem sobre o assunto; - realizar previsões sobre o texto, considerando alguns aspectos do texto, como: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. - promover perguntas dos alunos sobre o texto, os questionamentos que surgirão serão concretos, uma vez que foram elaborados pelas próprias crianças.
Construção da compreensão durante a leitura	<p>Propor ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a leitura compartilhada, está relacionada às seguintes atividades: formulação de previsões sobre o texto que será lido; elaboração de perguntas sobre o texto que foi lido; esclarecimento das dúvidas que surgem durante a leitura e da elaboração de um resumo das ideias do texto. <p>A autora menciona alguns exemplos de atividades que poderão ser realizadas em sala para trabalhar este item, entre elas estão: preparação de um texto com pedaços de papéis colados por cima de alguns trechos, para posteriores indagações sobre <i>O que você acha que pode acontecer agora? Por que?</i>; a inserção de elementos estranhos, erros, possibilitando ao aluno que os identifiquem; trabalhar com textos com lacunas, faltando palavras, que deverão ser inferidas pelo leitor.</p> <p style="text-align: right;">continua</p>

<p>Depois da leitura- continuando compreendendo e aprendendo</p>	<p>Propor ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a reflexão da ideia principal do texto, em que serão ativados os objetivos da leitura, os conhecimentos prévios do aluno e a informação que o autor gostaria de transmitir. - o resumo do texto, pois neste momento o aluno terá que identificar o tema do texto, a ideia principal e apontar os elementos secundários. <p>A autora sugere que sejam realizadas as seguintes atividades: ensinar os alunos a formularem perguntas e a responderem possibilita uma leitura ativa.</p>
---	---

QUADRO 5 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA PARA UMA COMPREENSÃO LEITORA, SEGUNDO SOLÉ (1998)
FONTE: SOLÉ (1998)

Foram utilizadas, também, as contribuições teóricas de Marcuschi (2008, p.231) em relação ao processo de compreensão, que se dá num diálogo entre o autor, o texto e o leitor. De acordo com o autor, quando pensamos no texto consideramos alguns aspectos importantes, tais como: a cotextualidade que se refere aos conhecimentos linguísticos e a contextualidade que está relacionada ao conhecimento de mundo. Portanto, a compreensão dentro da perspectiva é vista como um processo em construção, em que a interação é fundamental para que o leitor possa relacionar os conhecimentos no momento da leitura.

Contudo, o procedimento metodológico adotado para a pesquisa, a Sequência Didática, foi organizado por meio de diversas atividades, propostas de forma sistemática, em torno do gênero textual. Assim, a escola possibilitou aos alunos situações comunicativas diversificadas, para que eles compreendessem e produzissem o texto solicitado, seguindo as regras do gênero. A sequência didática teve por objetivo auxiliar o aluno a dominar o gênero textual, permitindo-lhe fazer uso de forma adequada numa determinada situação.

Por isso, a leitura precisa ser vista como uma atividade que permeia todas as disciplinas, não ficando somente a cargo da Língua Portuguesa, já que ela sozinha não consegue atender essa demanda. Os diferentes saberes a serem desenvolvidos pela escola precisam da leitura como uma ferramenta básica a ser utilizada em todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 MÉTODO

A pesquisa foi realizada a partir da perspectiva dialética das relações sociais presentes no cotidiano escolar (ANDRÉ, 2012). Para isso, escolhemos a metodologia da pesquisa-ação, dentro da abordagem qualitativa que possibilitou à pesquisadora tomar consciência das suas escolhas, de suas concepções (ANDRÉ, 2012).

Na metodologia foram utilizadas diferentes estratégias de práticas de leitura e elas se dividiram em três etapas: a *primeira* correspondeu à análise diagnóstica, a *segunda* diz respeito à intervenção que se deu por meio da aplicação da sequência didática do gênero Histórias em quadrinho e a *terceira* refere-se à análise somativa.

Na *primeira etapa*, a pesquisadora, após realizar a análise dos resultados finais da Provinha Brasil 2014, verificou que os alunos apresentaram dificuldades nos itens: reconhecer o assunto do texto, identificar a finalidade do texto e inferir informações. Para analisar o conhecimento dos estudantes, foi aplicado um instrumento diagnóstico, que teve a duração de uma hora e trinta minutos, visando identificar o nível de leitura dos alunos nos itens em que apresentaram maiores dificuldades. Posteriormente, foi feito um levantamento quantitativo das dificuldades da turma e elas serviram para nortear o trabalho da pesquisadora no momento da construção e elaboração da sequência didática.

A *segunda etapa*, a intervenção, aconteceu com a aplicação da sequência didática do gênero “Histórias em quadrinho”, com atividades específicas envolvendo os seguintes descritores⁶: (D7)-reconhecimento do assunto no texto, (D8)-identificação da finalidade do texto e (D10)-inferência de informações. Realizamos um trabalho de qualidade e efetivo com a sistematização de alguns elementos que compõem as HQs, favorecendo aos estudantes a ampliação dos conhecimentos, de modo que avançassem em suas práticas de leitura.

⁶ Os descritores usados foram retirados da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização da Provinha Brasil (2014).

Na *terceira etapa*, a análise somativa ocorreu por meio da investigação das aulas filmadas durante a realização das atividades de leitura, bem como a aplicação do instrumento de avaliação final que consistiu em uma análise quantitativa, para verificar os conhecimentos adquiridos entorno dos objetivos propostos em cada aula, após a intervenção realizada pela pesquisadora.

Durante as etapas, os dados foram coletados pelos seguintes instrumentos: análise diagnóstica, filmagem das práticas que, posteriormente, passou por recorte e possibilitou uma análise qualitativa do processo de ensino-aprendizagem e, por último, a atividade pós-intervenção, que explicitou o resultado da qualidade das práticas de leitura desenvolvidas na turma do 3º ano do ensino fundamental com o gênero “Histórias em quadrinho”.

3.2 PARTICIPANTES

A princípio a intervenção seria realizada com uma turma composta por 30 alunos, porém houve uma redução para um grupo de 10 alunos devido à utilização do recurso de filmagem das atividades para a coleta de dados, dando importância à captação das falas dos participantes e o envolvimento deles durante o processo.

Os participantes da pesquisa tinham entre 8 e 9 anos, e estavam matriculadas no 3º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Curitiba. Dentre os participantes, foi descartado um estudante no momento da análise dos dados, por ele não ter realizado a avaliação final da pesquisa.

3.3 CONTEXTO

A pesquisa iniciou com a realização de um diagnóstico que constou de uma tarefa de leitura e teve a duração uma hora e trinta minutos. Acrescentamos no diagnóstico os resultados da Provinha Brasil de 2014. A *intervenção* ocorreu com a aplicação da sequência didática, com duração prevista de 6 encontros distribuídos em 3 horas semanais, sendo uma hora e trinta minutos cada dia. Durante a

intervenção houve a necessidade de realizarmos mais 2 encontros, totalizando assim 8 encontros. Por fim, *a análise somativa* que consistiu na investigação das filmagens realizadas durante a intervenção e na aplicação de um instrumento avaliativo, de cunho quantitativo, com duração de uma hora e trinta minutos. A prática realizada na escola durou quinze horas.

4 PROJETO PILOTO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA COMPREENSÃO LEITORA

A proposta da sequência didática utilizada na aplicação do projeto piloto seguiu as contribuições teóricas de Dolz e Schneuwly (2004), Solé (1998) e Marcuschi (2008).

As atividades foram aplicadas numa turma de 3º ano de uma escola da Rede Municipal de Curitiba, composta por 25 alunos, na faixa etária entre 8 a 11 anos. Os encontros foram realizados em 4 momentos, totalizando uma carga horária de seis horas e trinta minutos.

A pesquisadora escolheu a turma B, pois já conhecia um pouco sobre os estudantes e sabia que eles haviam apresentado dificuldades nos descritores: (D7)-reconhecimento do assunto do texto; (D8)-identificação da finalidade do texto e no (D10)-que se refere à inferência, na avaliação de larga escala, a Provinha Brasil de 2013. Diante da análise desses resultados, a pesquisadora percebeu a necessidade de intensificar, em suas práticas, atividades que aprimorassem a compreensão leitora dos alunos.

As aulas executadas se organizaram da seguinte forma:

AULAS	CONTEÚDOS
A1	Explicar o trabalho que será desenvolvido com a turma e os objetivos. Leitura e estrutura textual.
A2	Estabelecer a relação entre as partes do texto; Reconhecer o assunto do texto.
A3	Inferir informações em um texto Estabelecer as relações entre as partes do texto.
A4	Identificar a finalidade do gênero HQs. Produzir um texto considerando as características do gênero.

QUADRO 6 – AULAS EXECUTADAS NO PROJETO PILOTO

FONTE: A autora (2015)

Durante os encontros realizados da Sequência Didática a pesquisadora organizou-a de acordo com as ideias dos autores Dolz e Schneuwly (2004), no que diz respeito à estrutura da Sequência Didática, mas com algumas adequações, já que estava trabalhando com a prática de leitura, utilizou Solé (1998) com as suas estratégias de compreensão leitora e Marcuschi (2008), no que tange à relação dialógica do texto, bem como os aspectos da cotextualidade (conhecimentos linguísticos) e contextualidade (conhecimento de mundo) do texto.

Na aula A1 a pesquisadora explicou aos estudantes que, durante os quatro momentos em que estariam juntos, eles realizariam algumas atividades envolvendo os gibis da coleção da “Turma da Mônica”.

Em seguida, ela iniciou o encontro com atividades envolvendo a leitura de HQs, para isso apresentou uma imagem na qual apareciam somente os olhos, a boca, o nariz e a orelha de uma pessoa. A pesquisadora propôs uma reflexão do leitor com o texto, este momento é apresentado por Solé (1998) como o antes da leitura. Dessa forma, os leitores são instigados a imaginar e a expor o seu conhecimento de mundo a partir da situação apresentada, como pode ser observada nas passagens seguintes:

Pesquisadora: Será que essa imagem é de um homem ou de uma mulher?

Aluno V: É uma mulher. (A maioria dos alunos respondem).

Aluno M: É por causa da boca parece que está com batom, um outro diz: não, os olhos são de uma mulher.

Pesquisadora: Se eu falei que iria realizar algumas atividades com vocês com gibis, o que esses nomes que vocês falaram tem a haver com o que eu vou fazer?

Pesquisadora: Vocês sabem quem é este homem?

Aluno K: É o criador do gibi.

Pesquisadora: Quem gosta de ler histórias em quadrinhos?

Aluno W: Eu gosto porque são legais... são divertidas... engraçadas...

A pesquisadora disponibilizou os gibis aos estudantes e realizou um momento de leitura. Os discentes ficaram admirados com a quantidade e a diversidade de histórias. Assim que eles tiveram acesso aos textos, muitos relacionaram as HQs com outras que tinham visto em diferentes meios de comunicação, como destacamos a seguir:

Aluno M: Nossa! Professora as histórias desses gibis que você trouxe, eu vi na televisão no Cartoon,

Aluno G: Tem história de monstros? E de fantasmas?

Aluno F: Nossa! Você gastou bastante para comprar esses gibis?

Posteriormente, a pesquisadora explicou que, em grupo, os alunos iriam ler o texto da biografia de Maurício de Sousa, retirado do livro conforme o anexo 1 e que durante a mesma deveriam ir marcando as palavras desconhecidas. Segundo Marcuschi (2008), para que o leitor consiga compreender o texto, ele precisa ativar os seus conhecimentos linguísticos no momento da leitura, isso ele chama de cotextualidade. A seguir temos alguns trechos que ilustram essa passagem:

Pesquisadora: Que palavras vocês marcaram?

Aluno W: Década, multi-homem, Petronilha, caricatura, filmeza.

Todos: alguns alunos já iam tentando explicar de acordo com o seu conhecimento e, em seguida, a professora completava a explicação.

Pesquisadora: Quem é o personagem principal do texto?

Aluno F: O Mauricio de Sousa, é ele contando uma história dele mesmo.

Procuramos, na oralidade, destacar os trechos mais importantes sobre a vida do escritor Maurício de Sousa para que os alunos fizessem um resumo do texto lido. Os educandos elaboraram um texto resumo, no quadro, sendo a pesquisadora a escriba. Neste momento, todos os alunos tiveram a oportunidade de colocar a sua opinião e de destacar algumas ideias relevantes sobre o autor das histórias em quadrinhos. Posteriormente, a pesquisadora deixou o texto à disposição dos estudantes na sala de aula.

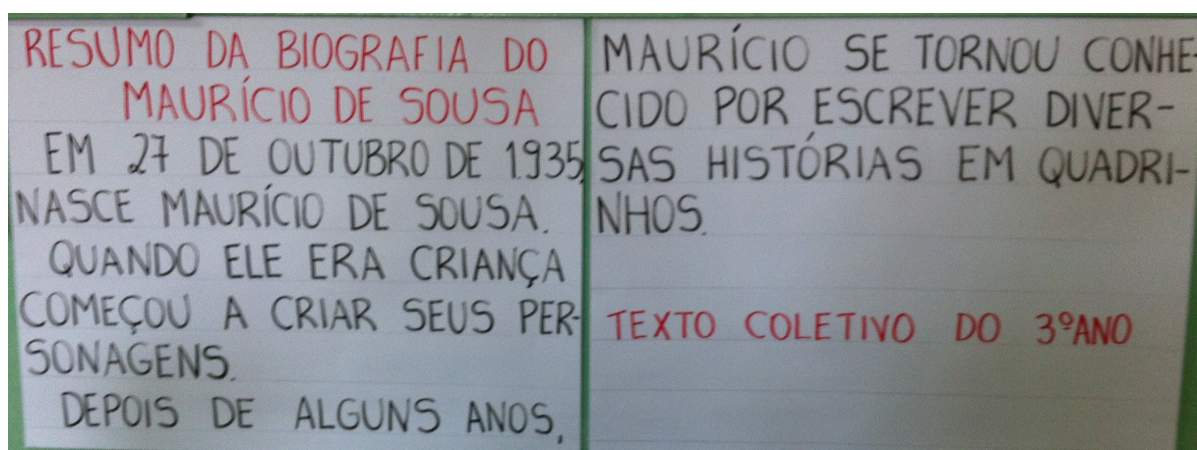


FIGURA 1 - RESUMO DA BIOGRAFIA DO MAURÍCIO DE SOUSA
FONTE: Texto elaborado durante o projeto piloto (2014)

Para finalizar o encontro, foi realizada uma atividade de dramatização de um trecho escolhido pelos participantes. No momento da atividade proposta, foi observado que eles tiveram dificuldade em executar a tarefa, pois não sabiam o que

era dramatizar. A pesquisadora explicou diversas vezes, mas mesmo assim eles não conseguiram. Diante disso, percebeu-se que este tipo de encaminhamento não ocorria com frequência no ambiente escolar e isso fez com que alunos não executassem com clareza o que tinha sido proposto.

No encontro da aula A2, a pesquisadora encaminhou algumas atividades envolvendo o reconhecimento do assunto do texto e a relação entre as suas partes, para isso ela utilizou a história *“Turma da Mônica em O sapo encantado”*. Para explorar a leitura do texto não verbal, ela pediu para que os alunos tentassem explicar a partir do título do texto o que eles encontrariam naquela história. Essa atividade motivou o seguinte diálogo:

Aluna L: É da Mônica e do sapo;

Aluno M: ...eu já vi esta história na televisão, no desenho; o Cebolinha vira um sapo.

Pesquisadora: Vocês conhecem outra história parecida com esta?

Aluno W: O sapo e a princesa.

Aluno F: Conhecemos o texto, alguns tinham visto o filme.

Pesquisadora: Os personagens são os mesmos nas duas histórias?

Aluna S: Não, porque na da Mônica ela é a princesa e o príncipe é o Cebolinha.

Aluno G: E na outra não.

Pesquisadora: Será que hoje temos princesas e príncipes na vida real?

Aluna L: Não, só nas histórias...

Aluno G: Tem sim, nas cidades.

Pesquisadora: Explicou que há famílias compostas por princesa, príncipe, rei e rainha, mas não aqui em nosso país, mas sim em outros países.

Aluna B: Eu vi o casamento de Kate e Willian na televisão,

Aluno G.A: Ela está grávida.

Aluno M: O final é interessante, pois o Cebolinha se transforma em um príncipe, mas não fica com a Mônica porque ele foge dela.

Em seguida, a pesquisadora deu ênfase à relação entre as partes do texto, mostrando aos estudantes a estrutura textual e a sequência dos fatos. Os alunos, neste momento, tiveram a oportunidade de expor suas opiniões sobre as questões que foram apresentadas para eles, em alguns momentos da história. Destacamos o excerto a seguir:

Pesquisadora: Por que a Mônica aparece com uma cara de assustada no 10º quadrinho?

Aluna J: É porque o sapo apareceu...

Aluno M: Não é porque tinha alguém falando.

Pesquisadora: Por que a Mônica afirma ter um jacaré em sua banheira?

Aluna J: Por causa dos olhos.

Pesquisadora: Por que o sapo foi parar na banheira da Mônica?

Aluna E: Porque ela tinha prometido que ia beijar ele.

Pesquisadora: O que acontece com o sapo ao ser beijado pela Mônica?

Aluno G.A: Ele vira um príncipe.

Pesquisadora: Por qual motivo o príncipe Cebolinha não quis casar com a princesa Mônica?

Alunos: Alguns apontaram porque a princesa se parecia com a Mônica, outros porque o Cebolinha tinha medo de apanhar da princesa, a *Mônica*.

Segundo Marcuschi (2008), quando o leitor consegue estabelecer algumas relações entre o texto que está lendo com o que possui de conhecimento de mundo, ele dá o nome de “contextualidade”. Diante disso, Solé (1998) ressalta a importância de o leitor ser questionado a respeito do texto, para que assim ele possa ampliar a compreensão textual sanando as dúvidas, para que isso não comprometa o entendimento do texto.

Na aula A3, o objetivo era trabalhar a inferência de informações em um texto e o estabelecimento das relações entre as partes do texto. Para isso, foi apresentada a imagem do 1º quadrinho da HQs “Cascão em Ninho Ambulante” e a pesquisadora realizou vários questionamentos explorando oralmente o que os estudantes imaginavam sobre a história que iriam ver.

Segundo Solé (1998), é de suma importância ativar o conhecimento do aluno sobre aquilo que será trabalhado em sala. Com isso, o professor precisa deixar o estudante expor as suas opiniões, a partir daquilo que já conhece. Segue o diálogo desencadeado por essa proposta:

Pesquisadora: O que acontecerá nessa história? (professora foi registrando no quadro)

Aluna S: O passarinho vai pegar o Cascão;

Aluno M: O passarinho vai cantar no ouvido do Cascão;

Aluno F: O passarinho vai pegar uma fruta para comer e cai na cabeça dele;

Aluna J: O Cascão ia comer o passarinho;

Aluno T: O passarinho fica incomodando o Cascão

Aluno A: O passarinho fica olhando o Cascão.

Pesquisadora: O que vocês entendem por ambulante?

Aluno V: ...é aquilo que se movimenta.

Pesquisadora: O quer dizer: “ninho ambulante”?

Aluno G: O ninho que anda;

Aluno W: O passarinho anda com o ninho,

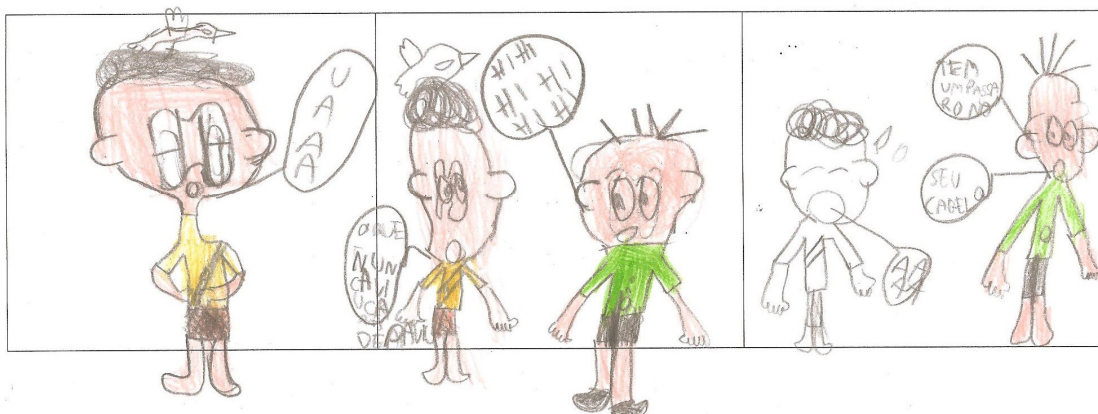
Aluna E: O cabelo do Cascão parece um ninho.

Após, a leitura do texto, a pesquisadora propôs uma atividade em que os discentes tiveram que elaborar duas questões sobre a história lida e, posteriormente, o grande grupo respondeu os questionamentos. Durante esta atividade, os estudantes demonstraram a compreensão da leitura realizada, por meio da construção das questões. As crianças formularam as seguintes perguntas:

Alunos G e K: Por que o Cascão estava bravo no 12º quadrinho?
Alunos G e F: Por que o Cascão achou importante ele ficar livre?
Alunos A e I: Por que o Cascão dormiu embaixo da árvore?
Alunos A e I: Por que o Cascão chorou?
Alunos N e L: Por que tem um passarinho na cabeça do Cascão?
Alunos K e V: Por que os passarinhos vão para a cabeça do Cascão?
Alunos S e W: O que aconteceu com os ovos de passarinhos que estavam na cabeça do Cascão?
Alunos G.A e F: O que você achou da história?
Alunos: Por que o Cascão foi legal com os passarinhos?
Alunos G e K: Por que os passarinhos não fizeram o ninho em outro lugar?
Alunos G e K: Por que o Cascão não gostou do passarinho na sua cabeça?

Para finalizar a atividade, a pesquisadora propôs a produção de um resumo do texto lido, em que os estudantes tiveram que escolher os três principais momentos da história lida, para ilustrar a tarefa realizada pelos alunos, à pesquisadora selecionou, aleatoriamente, dois textos. Vejam a seguir

Resumo da HQs “Cascão em Ninho Ambulante”



Resumo da HQs “Cascão em Ninho Ambulante”



FIGURA 2 - RESUMO DA HQS “CASCÃO EM NINHO AMBULANTE”
 FONTE: Texto elaborado pelos alunos durante o projeto piloto (2014)

Com a atividade, o aluno pode mostrar o que compreendeu do texto, destacando as ideias principais de maneira sucinta. Além disso, ele, ao elaborar o seu texto, teve que utilizar a linguagem verbal e não-verbal estabelecendo uma relação dialógica entre elas.

Na aula A4, o trabalho pedagógico foi voltado para a identificação da finalidade do gênero trabalhado e da produção de uma HQs, para isso os alunos foram organizados em duplas e, em seguida foram entregues 6 envelopes, para cada uma, onde estava escrito as seguintes indagações: Quem era? Onde estava? O que fazia? Quem chegou? O que fez? Como acabou?

Dentro de cada envelope havia imagens recortadas de diferentes histórias em quadrinhos, os estudantes tiveram que escolher um desenho de cada envelope e organizar uma sequência lógica, construindo o seu texto.

Em seguida, os grupos contaram aos demais a história criada. Alguns alunos sentiram dificuldade em expor as suas ideias, outros não quiseram contar a história e a pesquisadora acabou auxiliando-os no relato do que haviam elaborado. Para finalizar, cada estudante recebeu uma folha com a proposta de produção textual de uma história em quadrinhos, usando os textos verbais e não-verbais.

Durante o período de aplicação das atividades, foi observado o envolvimento dos alunos nos diferentes momentos do trabalho da pesquisadora. Ao apresentar os gibis à turma foi verificado que os discentes queriam ler e manipular o material, já que eles não tinham acesso àquelas histórias. Devido o pouco tempo do projeto e à organização das atividades realizadas, os alunos não puderam manusear os gibis em todos os encontros.

Dessa forma, foi identificada a necessidade de repensar as aulas para o próximo momento da pesquisa, priorizando mais o tempo do contato da criança com o gibi, já que eles solicitavam às histórias que haviam lido no encontro anterior.

Esse momento da pesquisa foi importante para avaliar a aceitação e o interesse dos alunos diante da proposta de trabalho com a leitura. Houve a participação de todos os estudantes de forma efetiva durante as atividades; mesmo aqueles alunos que não tinham consolidado a leitura, puderam em grupo ou em dupla compartilhar o seu entendimento daquilo que leu.

A seguir será apresentada a sequência didática elaborada e utilizada na aplicação do projeto piloto, ela foi estruturada visando desenvolver algumas habilidades de leitura no trabalho com as HQs.

Sequência didática para a compreensão leitora, segundo as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004), Solé (1998) e Marcuschi (2008).	
Título	Práticas de leitura do gênero História em Quadrinhos
Turma	3º ano das séries iniciais do ensino fundamental
Objetivo geral:	Desenvolver as habilidades de leitura para uma compreensão leitora.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura das histórias em quadrinhos. • Identificar a finalidade do gênero trabalhado. • Inferir informações às diversas histórias em quadrinhos trazidas para o ambiente de sala. • Estabelecer as relações entre as partes dos textos lidos.
Encaminhamento metodológico: Leitura de gibis. Leitura individual e em duplas. Leitura das histórias em quadrinhos. Leitura da linguagem visual. Leitura e compreensão da montagem da HQs. Leitura da linguagem verbal considerando seus significados. Produção de uma história maluca. Produção final de uma história em quadrinhos.	
Avaliação: Os alunos serão avaliados a partir das participações orais de compreensão leitora, dos momentos de leitura e de produções das histórias em quadrinhos.	
Recursos: Leitura de gibis, cartolinas, cartaz da biografia do Mauricio de Sousa, varal da produção dos alunos da história em quadrinhos, envelopes com sílabas para a formação de palavras.	
Referências Bibliográficas: A PRINCESA E O SAPO. Disponível em: www.historiasinfantisparacrianças.blogspot.com.br ALMANAQUE DO CASCÃO. São Paulo: Panini, nº 47, set., 2014. AS PRIMEIRAS HISTÓRIAS DA MÔNICA. São Paulo: Editora Globo, 2002. CASCÃO – FÁBULAS. São Paulo: Panini, nº 49, fev., 2006. MAURICIO DE SOUSA - BIOGRAFIA EM QUADRINHOS. São Paulo: Panini, set., 2007.	

continua

Módulo didático 1 – Leitura para a apropriação das características do gênero “Histórias em quadrinhos”			
	Objetivos	Descrição da atividade	Avaliação
1ª aula	Explicar o trabalho que será desenvolvido com a turma e seus objetivos.	<p>(O.P)⁷ Apresentação do trabalho que será desenvolvido com a turma, a partir das HQs.</p> <p>Antes da leitura</p> <p>(O.P) Roda de conversa (conhecimentos sobre o gênero Histórias em quadrinhos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma imagem do Mauricio de Sousa em pedaços e instigar as crianças a tentar adivinhar de quem é aquela foto. • Mostrar a imagem dele e realizar um levantamento “quem é essa pessoa”? • O que ele faz? • Quem gosta de ler histórias em quadrinhos? • De quais gibis vocês mais gostam? • E quais são os personagens de que vocês mais gostam? Por quê? • Quais são os personagens que Mauricio de Sousa criou? • Quais são as características desses personagens? • Vamos conhecer um pouco mais sobre os personagens? • Como este texto é organizado? <p>(O.A)⁸ Disponibilizar diversos gibis da <i>Turma da Mônica</i> para que as crianças possam manusear o material que será trabalhado.</p> <p>(O.P) Mostrar a biografia do autor brasileiro Maurício de Sousa, o criador da turma da Mônica. A apresentação será feita em PowerPoint, no laboratório de informática ou em sala de aula.</p> <p>Durante a leitura</p> <p>(Questionando as informações do texto, tais como: levantamento de palavras desconhecidas, a relação das imagens com o texto escrito, questionar quem é o personagem principal da história, perguntar aos alunos sobre o que apareceu no início, no meio e no fim da biografia, construção na oralidade com a participação dos alunos das ideias principais do texto (resumo).</p> <p>(O.P/A)⁹ Registro coletivo de um resumo da biografia do autor, partindo da história em quadrinhos estudada.</p> <p>Depois da leitura</p> <p>(O.A) Dramatização de um trecho escolhido da HQ lida, para o grande grupo.</p>	<p>Participação dos alunos durante a roda de conversa, para que o professor tenha conhecimento sobre o que o aluno já conhece do gênero histórias em quadrinhos.</p> <p>Se o aluno compreendeu o texto da biografia do autor, apontando algumas informações sobre o escritor no momento da elaboração do resumo coletivo.</p> <p>Na realização da dramatização da história escolhida pelo grupo.</p>
	Ler diversas HQs e explorar a estrutura do gênero.		continua

⁷ (O.P) se refere à orientação dada ao professor.

⁸ (O.A) se refere à orientação dada ao aluno.

⁹ (O.P/A) se refere à orientação dada ao professor e ao aluno.

Módulo didático 2 – Leitura para a apropriação das características do gênero “Histórias em quadrinhos”			
	Objetivos	Descrição da atividade	Avaliação
2ª aula	Estabelecer as relações entre as partes dos textos lidos. Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura das histórias em quadrinhos.	<p>Antes da leitura (O.P) roda de conversa: mostrar a HQ, ativar o conhecimento do aluno, por meio de questionamentos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguém já conhece esse texto? • Do que trata a história? • Que título poderia dar à história? <p>Destacar a importância do título da HQ e levantar algumas questões como: “o que será que este título quer dizer?”</p> <p>(O.P/A) Possibilitar que as crianças façam seus apontamentos, partindo do seu conhecimento de mundo.</p> <p>(O.P/A) Registrar no quadro as ideias das crianças sobre o título.</p> <p>(O.P) Explorar as imagens dos personagens, o espaço, o que está acontecendo, o que poderá acontecer.</p> <p>Durante a leitura (O.A) Leitura da HQ em dupla. (O.P) Propor uma análise estrutural do gênero, destacando: a sua organização, títulos, imagens, personagens, assunto do texto, a relação desse texto com outros.</p> <p>Análise textual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a relação do título com a história? • Esta história lembra alguma história que você já leu? Qual? • Os personagens são os mesmos? Há diferença entre essas duas histórias lidas? • Onde ocorre a história que você acabou de ler? • Como você imagina a vida das pessoas que vivem no palácio? • Será que ainda hoje encontramos famílias que são compostas por príncipes e princesas? • Qual é a família de príncipes que está sempre aparecendo na televisão? • Por que a Mônica aparece com uma cara de assustada no 10º quadrinho? • Por que a Mônica afirma ter um jacaré na sua banheira? • Por que o sapo foi parar na banheira da Mônica? • O que acontece com o sapo ao ser beijado pela Mônica? • Por qual motivo o príncipe cebolinha não quis casar com a princesa Mônica? <p>Depois da leitura (O.A) Distribuição e leitura da versão da história “a princesa e o sapo”, de um autor desconhecido. (O.A) Analisar a aproximação e o distanciamento do texto narrativo presente nos dois gêneros apresentados (contos e a história em quadrinhos).</p>	<p>Se o aluno compreendeu a importância das partes que compõem o texto.</p> <p>Se os alunos conseguiram relacionar o assunto do texto com o seu conhecimento de mundo.</p> <p>Se o aluno consegue distinguir a estrutura do gênero HQs.</p> <p>Se o aluno relaciona o texto trabalhado com outros gêneros textuais.</p>

continua

Módulo didático 3 – Produção escrita do gênero “Histórias em quadrinhos”			
	Objetivos	Descrição das atividades	Avaliação
3ª aula	<p>Inferir informações ao texto do gênero trabalhado.</p> <p>Estabelecer as relações entre as partes do texto.</p>	<p>Antes da leitura</p> <p>(O.P) Mostrar uma imagem desfocada retirada do texto que será trabalhado com os alunos. Levantar as questões sobre o desenho: Que lugar é este? O que o personagem está fazendo? Como ele aparece na HQs? Você já viu um lugar igual a esse?</p> <p>(O.P/A) Entregar em um envelope o nome do título da HQ recortado em pedaços para que cada dupla tente organizá-lo de modo que descubra o nome da história.</p> <p>(O.P) Apresentar a HQs da turma da Mônica, explorando o conhecimento dos alunos sobre os personagens na história. Realizar uma roda de leitura sobre o texto. Questionar os alunos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem já viu um ninho? De que espécie de passarinho? • Com que tipo de material ele era feito? • Será que os pássaros se aproximam dos seres humanos? • O que podemos fazer para preservar estes animais? • Por que o cabelo do cascão foi escolhido para eles fazerem o ninho? • Com o que se parece o cabelo do Cebolinha? <p>Registrar os questionamentos feitos pelos alunos.</p> <p>(O.P/A) Propor uma atividade de compreensão leitora, organizando-os em duplas. Cada equipe elaborará 2 questões sobre o texto.</p> <p>(O.A) Posteriormente, registraremos as questões da turma no quadro, para que possamos respondê-las de acordo com a compreensão leitora dos grupos.</p> <p>Depois da leitura</p> <p>(O.A) Solicitar que as crianças realizem uma produção inicial da HQs trabalhada, (resumo), ou seja, as crianças receberão uma folha dividida em três partes e elas deverão representar o texto destacando as principais ideias. Posteriormente, cada uma apresentará a sua sequência aos colegas da turma</p>	<p>Se os alunos compreenderam a relação do nome do título com o texto.</p> <p>Se eles conseguiram relacionar o assunto do texto com o conhecimento que possuem sobre os passarinhos.</p> <p>Se os alunos fizeram o resumo da história, selecionando as ideias principais do texto.</p>

continua

Produção final – Produção escrita do gênero “Histórias em quadrinhos”			
	Objetivos	Descrição das atividades	Avaliação
4ª aula	Identificar a finalidade do gênero história em quadrinhos.	<p>Antes da leitura (O.P) Roda de conversa: leitura de histórias em quadrinhos – gibis.</p> <p>Durante a leitura (O.A) Distribuir aos alunos a história em pedaços e solicitar às duplas a organização do texto respeitando uma coerência. Após a elaboração da sequência, os grupos apresentarão oralmente a sua história.</p> <p>Depois da leitura (O.P) Em seguida, cada grupo receberá 6 envelopes que terão as seguintes questões: quem era? Onde estava? O que fazia? Quem chegou? O que fez? Como acabou?</p> <p>Elaboração de um cartaz com as histórias malucas.</p> <p>Produção individual (O.A) Propor a elaboração de uma história em quadrinhos com no mínimo 6 partes, na qual o aluno usará o seu conhecimento sobre o gênero estudado.</p>	<p>Se o aluno conseguiu organizar uma história em quadrinhos com sequência lógica.</p> <p>Se os alunos construíram uma história maluca, seguindo as etapas de criação.</p> <p>Se os estudantes produziram uma história, a partir dos conhecimentos adquiridos.</p>
	Produzir um texto considerando as características do gênero.		

QUADRO 7– SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A COMPREENSÃO LEITORA DO PROJETO PILOTO
 FONTE: Elaborado a partir da leitura DE DOLZ; SCHNEUWLY (2004), SOLÉ (1998) E MARCUSCHI (2008)

Com a aplicação do projeto piloto a pesquisadora pôde elencar os pontos positivos do que propôs, bem como o que deveria ser modificado e melhorado, principalmente no que tange à organização das atividades e à distribuição do tempo para a prática da leitura. Dessa forma, alguns encaminhamentos foram mantidos, porém outros sofreram alterações.

No capítulo seguinte, é apresentada a proposta de intervenção realizada pela pesquisadora, na turma do 3º ano do ensino fundamental, com a descrição do que foi desenvolvido em cada momento da pesquisa.

5 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As aulas foram realizadas no espaço da biblioteca da escola, no turno em que frequentavam a aula, pois a mesma estava desativada no início do ano letivo, os estudantes se organizaram em dois grandes grupos, pois no local havia duas mesas redondas. A intervenção ocorreu com 2 encontros semanais de uma hora e trinta minutos cada um, sendo desenvolvida durante o mês de março de 2015.

No primeiro momento, foi realizada a aplicação de uma atividade diagnóstica, para observar os conhecimentos dos estudantes em torno dos descritores (D7), reconhecimento do assunto do texto, do (D8), identificação da finalidade do texto e do (D10), que se refere à inferência de informação, que seriam trabalhados durante as aulas.

Na avaliação diagnóstica, uma das questões estava direcionada ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, com isso levantou-se o nível de escrita dos mesmos para que a pesquisadora pudesse realizar as interferências necessárias antes do início das aplicações das atividades. Observem no quadro a seguir os níveis de escrita dos estudantes.

NÍVEL DE ESCRITA DO GRUPO DE INTERVENÇÃO	
ALUNOS	NÍVEIS DE ESCRITA
C	Alfabético
D	Alfabético
F	Alfabético
G	Alfabético
J	Alfabético
L.G	Alfabético
R	Alfabético
V	Alfabético
W	Alfabético

TABELA 1: NÍVEL DE ESCRITA DAS CRIANÇAS DO GRUPO DA INTERVENÇÃO
FONTE: A autora (2015)

Após a aplicação da atividade do diagnóstico, foi realizado um levantamento de como tinha sido o rendimento dos alunos na realização do instrumento avaliativo de leitura. Para isso, as informações foram organizadas de acordo com as questões e seus objetivos, bem como a quantidade de acertos e erros dos alunos.

FICHA AVALIATIVA DO DIAGNÓSTICO DE LEITURA														
Alunos	Q.1 ¹⁰ (D8) ¹¹	Q.2 ¹² (D7) ¹²	Q.3 ¹³ (D10) ¹³	Q.4 (D7)	Q.5 (D10)	Q.6 (D8)	Q.7 (D10)	Q.8 (D7)	Q.9 (D8)	Q.10 (D10)	Q.11	Q.12	Acertos	Erros
Alternativa correta	C	A	C	B	C	C	C	A	C	A	Nível de escrita	Histórias narrativas conhecidas		
C	D	C	B	C	C	C	C	B	A	A	H.A	3	4	6
D	C	A	C	B	C	D	C	D	C	A	H.A	5	8	2
F	C	A	C	B	C	C	C	D	C	A	H.A	4	9	1
G	A	B	C	A	C	D	C	B	C	B	H.A	5	4	6
J	C	A	C	B	C	D	C	A	C	A	H.A	5	9	1
L.G	C	A	C	B	C	C	C	A	C	A	H.A	5	10	0
R	C	A	B	B	C	C	C	A	C	A	H.A	5	9	1
V	C	B	C	D	C	D	C	C	C	A	H.A	5	6	4
W	C	A	C	B	C	C	C	A	C	A	H.A	5	10	0

TABELA 2 – FICHA AVALIATIVA DO DIAGNÓSTICO DE LEITURA

FONTE: A autora (2015)

¹⁰ Q se refere a questão da avaliação.

¹¹ D8 se refere ao critério de identificação da finalidade do texto.

¹² D7 se refere a habilidade de reconhecimento do assunto do texto.

¹³ D10 diz respeito ao conhecimento, compreensão e inferência.

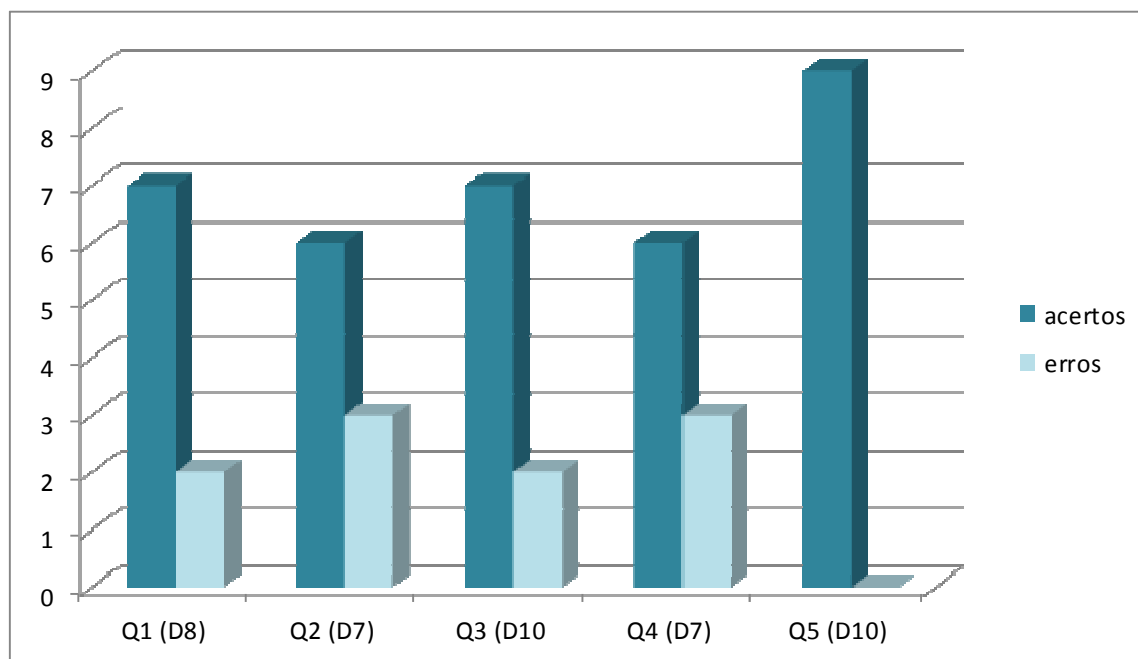


GRÁFICO 1– RESULTADOS POR QUESTÕES 1 a 5 DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA
 FONTE: A autora (2015)

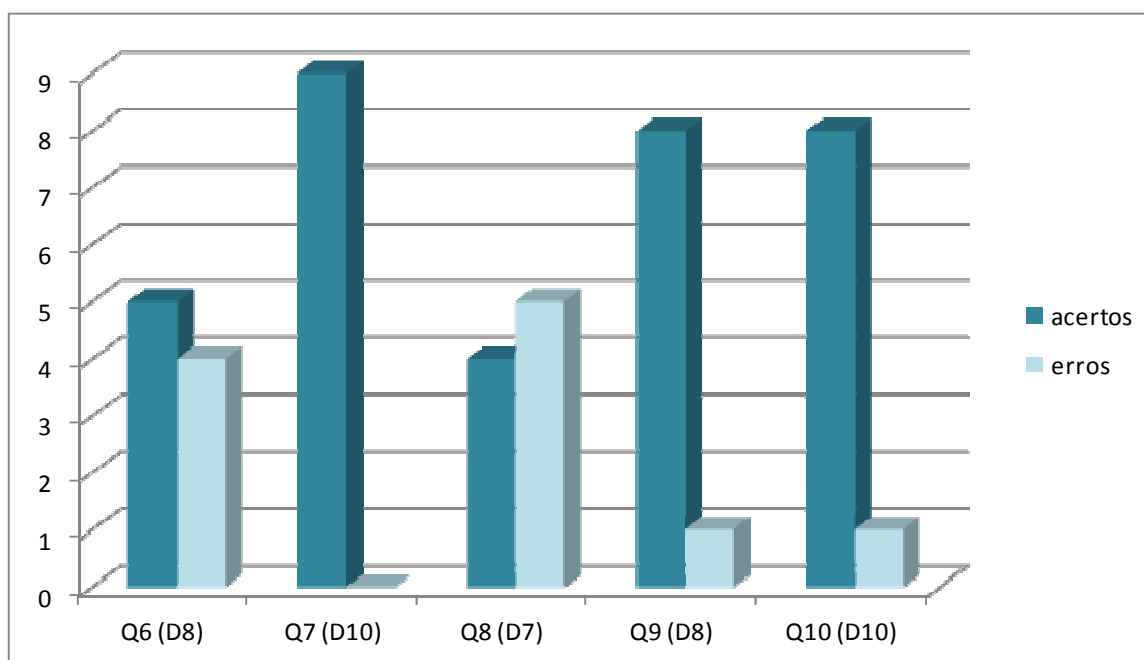


GRÁFICO 2 – RESULTADOS POR QUESTÕES 6 a 10 DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA
 FONTE: A autora (2015)

Nos gráficos 1 e 2, foram mostrados os resultados obtidos pelos nove alunos que participaram desta atividade. Foi organizado o comparativo de acertos e erros considerando cada questão da avaliação de leitura.

No primeiro instrumento avaliativo, foram utilizados seis textos, que exigiam do leitor um conhecimento de mundo referente aos personagens e suas características, outros em que o leitor precisou identificar a função do mesmo, relacionando-o à apresentação de um objeto e ao ensino de uma receita culinária. Além disso, em um dos textos, o aluno precisou relacionar a história apresentada a um personagem do folclore brasileiro e, por último, o estudante tinha que identificar a ironia e a brincadeira que o autor fez com as palavras para atribuir o duplo sentido à expressão presente na HQs.

Nas questões Q.1, Q2 e Q3 foi usado o texto “*Cascão em MÃE É MÃE! COM UM ESPANADOR DE PÓ, ENTÃO....*”. Vejamos a história trabalhada



FIGURA 3 - TEXTO “CASCÃO EM MÃE É MÃE! COM UM ESPANADOR DE PÓ, ENTÃO....”
FONTE: WWW.GOOGLE.COM.BR

Na questão Q.1 o leitor foi instigado a identificar a finalidade do texto e tivemos 7 acertos e 2 erros. A seguir temos o questionamento

Esta história em quadrinhos tem a finalidade de:

- A () ensinar uma receita culinária
- B () fazer um convite
- C () mostrar a importância da higiene corporal
- D () dar um aviso

Já na questão Q.2 os estudantes tinham que reconhecer o assunto do texto; como se pode ver no gráfico 1, apesar da quantidade de acertos ter sido maior do que a de erros, houve pouca diferença entre elas. Vejamos a pergunta

Qual é o assunto do texto?

- A () a importância da higiene
- B () a balança estragada
- C () o uso do espanador
- D () limpeza do banheiro

E na questão Q.3 o leitor precisava inferir uma informação sobre a personagem para conseguir respondê-la adequadamente, nesta houve um grande índice de acertos, verificou-se que os alunos tinham conhecimento sobre a personagem principal da HQs. Como podemos notar na questão

Por que o Cascão estava pesado?

- A () ele tinha acabado de jantar
- B () ele comia muito e estava ficando muito gordo
- C () ele estava cheio de sujeira
- D () ele tinha sonhado que estava magro

Nas questões Q.4 e Q.5 foi empregada a mesma tirinha com o objetivo de trabalhar o reconhecimento do assunto do texto e a inferência, na Q.4 tivemos 6 acertos e 3 erros. Vejamos a seguir como ela foi estruturada



FIGURA 4 - TIRINHA "PINÓQUIO EM TURMA DA MÔNICA"
 FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR](http://turmadamonica.uol.com.br)

Marque um x na resposta que mostra para que serve este texto:

- A () para vender um brinquedo
- B () para divertir
- C () para montar um brinquedo
- D () para fazer um convite

Na Q.5, todos os discentes conseguiram identificar o personagem presente na história, que faz parte de uma história infantil. Como podemos ver a seguir na questão

Nesta história em quadrinhos aparece um personagem que lembra uma história infantil bastante conhecida.



FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR)

Marque um X na opção em que está o nome dessa história.

- A () A Branca de Neve e os sete anões.
- B () Peter Pan
- C () Pinóquio
- D () Os três porquinhos

Já na Q. 6, o texto remetia à apresentação de um brinquedo, porém houve bastante dificuldade por parte do leitor em perceber a finalidade do texto, com isso tivemos uma aproximação entre a quantidade de acertos e de erros. Vejamos a questão

Leia o texto.



FIGURA 5 - TIRINHA "O BILBOQUÊ"
FONTE: WWW.CARANGUEJO.COM

Este texto serve para que?

- A () construir um brinquedo
- B () vender um brinquedo
- C () mostrar um brinquedo
- D () convencer sobre um brinquedo

Na questão Q.7, havia uma tirinha que fazia menção ao personagem Saci-Pererê do folclore brasileiro, os alunos conseguiram facilmente relacionar a fala do Chico Bento a ele, sendo assim todos os alunos acertaram a questão. Vejamos a seguir

Leia o texto silenciosamente. Depois, farei uma pergunta.



FIGURA 6 - FOLCLORE "CHICO BENTO"

FONTE: MAURICIO DE SOUSA. CHICO BENTO. Nº27. SÃO PAULO, GLOBO, 1988.

Qual personagem do nosso folclore tem uma perna só?

- A () Curupira
- B () Boitata
- C () Saci Pererê
- D () Mula sem cabeça

As questões Q.8 e Q.10 foram elaboradas a partir da tirinha em que a Magali vê o Cebolinha com um sorvete e toma-o dele. Na questão Q.8 o leitor precisava reconhecer o assunto do texto, tivemos o índice maior de erros comparados com os acertos, pois era necessário fazer uma leitura além das linhas, ou seja, era fundamental que o leitor identificasse a ideia do jogo de palavras presente no texto. A seguir apresentamos a questão

Leia o texto silenciosamente.



FIGURA 7 - TIRINHA "CEBOLINHA E O SORVETE"

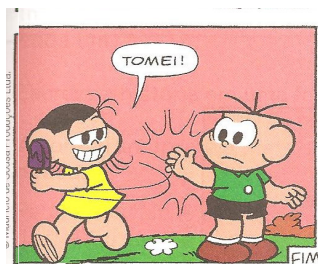
FONTE: MAURÍCIO DE SOUSA. MAGALI, SÃO PAULO: GLOBO, N 135, AGO.1994

Qual é a ideia principal do texto:

- A () o roubo do sorvete
- B () o susto do cebolinha
- C () o sorvete da Magali
- D () o Cebolinha dá um sorvete para a Magali

A questão Q.10 foi de fácil compreensão para o leitor, ao inferir a informação sobre a expressão do personagem Cebolinha, nesta tivemos somente um erro. Como podemos ver

Leia o quadrinho.



FONTE: MAURÍCIO SE SOUSA. MAGALI, SÃO PAULO: GLOBO, N 135, AGO.1994

O Cebolinha ficou chateado porque:

- A () a Magali pegou o seu sorvete
- B () o sorvete derreteu
- C () se assustou com a Magali
- D () o sorvete caiu no chão

Por último, a questão Q.9, que se referia à finalidade do texto, nesta os estudantes foram bem, pois obtemos 8 acertos e somente um erro. Vejamos a questão

Leia a tirinha de Calvin e Haroldo.



FIGURA 8 - TIRINHA "CALVIN E HAROLD EM RECEITA CULINÁRIA"
 FONTE: WWW.GOOGLE.COM.BR

A finalidade deste texto é:

- A ☐ () informar uma notícia
- B ☐ () dar um recado
- C ☐ () ensinar uma receita culinária
- D ☐ () contar uma piada

De um modo geral, os discentes foram bem na avaliação diagnóstica de leitura, somente em duas questões os alunos apresentaram dificuldade de compreensão.

A seguir, apresentamos um gráfico com o percentual de acertos e erros considerando os descritores de avaliação: (D7)-reconhecimento do assunto do texto, do (D8)- identificação da finalidade do texto e do (D10)-que se refere à inferência de informação. Para isso, as questões foram agrupadas respeitando os seus objetivos.

As questões 2, 4 e 8 estavam voltadas para a identificação do assunto do texto e como se pode verificar houve pouca diferença entre a quantidade de acertos e erros no critério. Sendo assim, os estudantes ainda apresentam dificuldades em estabelecer uma relação com o texto, ou seja, eles precisam construir um sentido com o que está sendo lido.

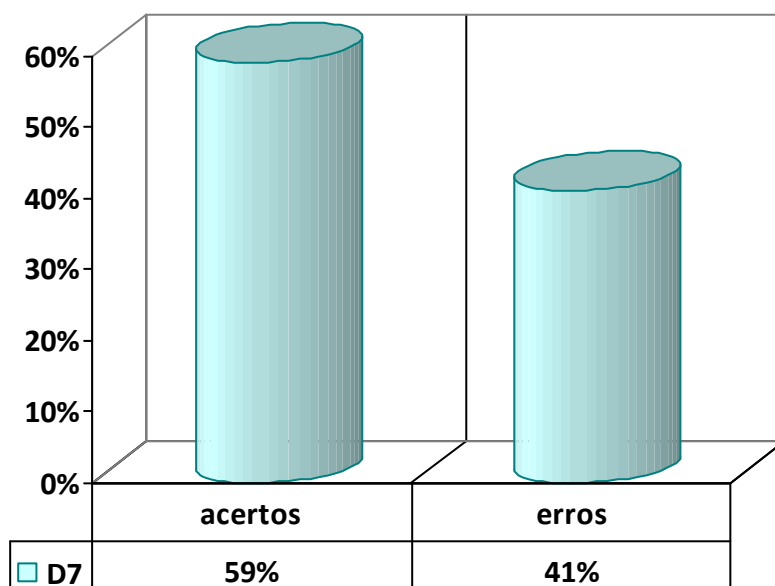


GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DE ACERTOS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR DESCRITOR DE AVALIAÇÃO

FONTE: A autora (2015)

Já nas questões 1, 6 e 9, conforme o gráfico 4, a maioria dos discentes conseguiram identificar a finalidade dos textos propostos para a leitura; desse modo o leitor manteve uma relação próxima com o texto, realizando uma interlocução com o que estava sendo lido.

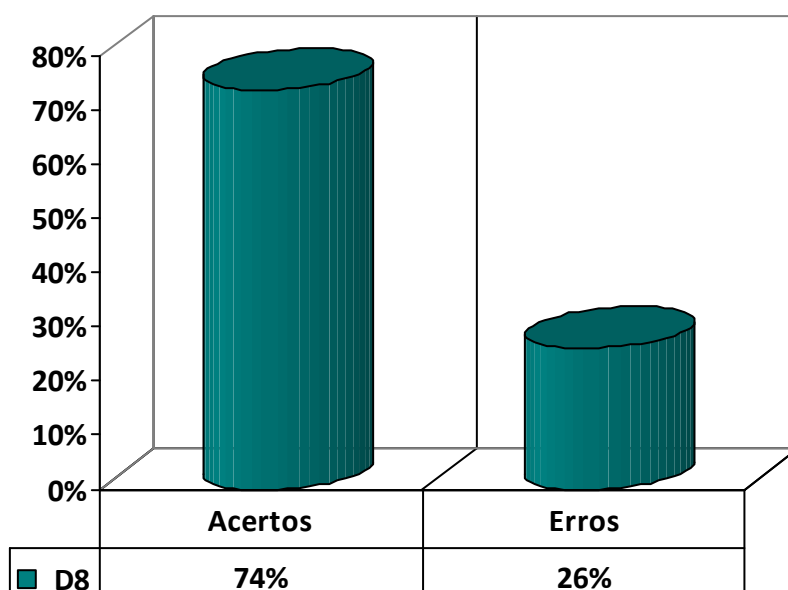


GRÁFICO 4 – PERCENTUAL DE ACERTOS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR DESCRITOR DE AVALIAÇÃO

FONTE: A autora (2015)

Nas questões 3, 5, 7 e 10, em que o leitor realizou a inferência no texto lido, foi observado que a grande maioria compreendeu o significado e a intenção do gênero trabalhado, o leitor conseguiu estabelecer uma relação entre o texto com o seu conhecimento de mundo. Observe no gráfico a seguir a representação do que foi constatado no diagnóstico aplicado à turma.

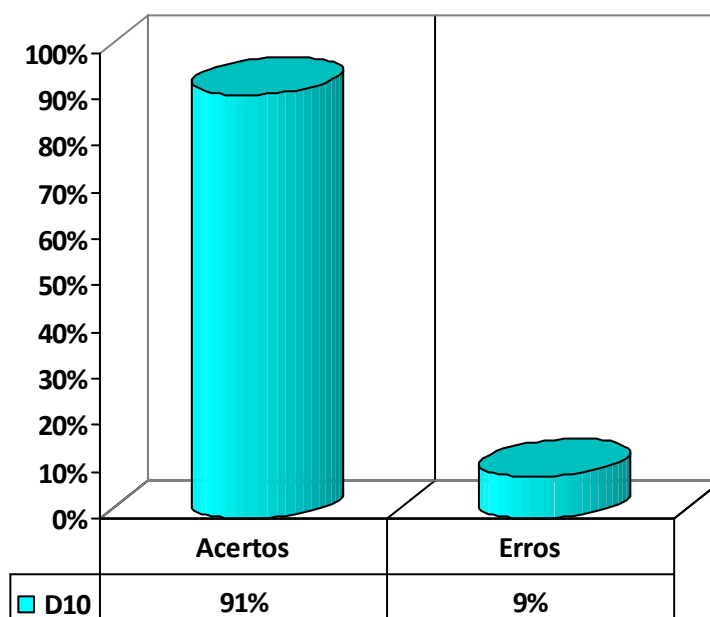


GRÁFICO 5 – PERCENTUAL DE ACERTOS NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR DESCRITOR DE AVALIAÇÃO

FONTE: A autora (2015)

O segundo momento da pesquisa, o *da intervenção*, inicialmente, tinha sido planejado para ser desenvolvido em 6 aulas, porém ao encaminhar a última atividade, verificou-se que seria necessário propiciar mais dois encontros. A tarefa a ser desenvolvida correspondia à reescrita do texto criado pelos alunos. Por ser um trabalho que exigia uma relação direta do aluno com o texto, foi necessário realizarmos este momento, individualmente, com cada criança.

As aulas foram organizadas em 8 encontros totalizando 12 horas, sendo divididos em dois momentos semanais, com duração média de uma hora e trinta minutos. Para os encontros foi adotamos a seguinte organização:

Aulas	Conteúdos
Aula 1 (A1)	Explicar o trabalho que será desenvolvido com a turma e os objetivos. Ler diversas HQs e explorar a estrutura do gênero.
Aula 2 (A2)	Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura das histórias
Aula 3 (A3)	Inferir informações ao texto do gênero trabalhado.
Aula 4 (A4)	Compreender as HQs, realizando inferências na narrativa.
Aula 5 (A5)	Identificar a finalidade da história em quadrinhos. Produzir uma história em quadrinhos, considerando as características do gênero.
Aulas 6 a 8 (A6 a A8)	Reescrever a história produzida seguindo a estrutura da HQs. Identificar os elementos que estruturam o gênero HQs.

QUADRO 8 – AULAS EXECUTADAS NA INTERVENÇÃO

FONTE: A autora (2015)

Na aula 1 a pesquisadora, inicialmente, explicou aos estudantes o trabalho a ser desenvolvido durante os encontros e, posteriormente, propôs uma roda de conversa sobre quais histórias em quadrinhos eles conheciam. Nesse instante, a maioria dos estudantes relataram alguns personagens e suas características.

Depois, foi mostrado o livro com a biografia do autor, conforme o anexo 1, das histórias da Turma da Mônica, o Maurício de Sousa. Em seguida, foram distribuídos os textos com o resumo da biografia para que as crianças fizessem a leitura em dupla. Após esse momento, foi realizada a leitura do texto com os alunos e juntos elaboraram um resumo da biografia do autor, conforme o texto a seguir. Para isso, a pesquisadora serviu de escriba. Veja o texto a seguir

**RESUMO DA BIOGRAFIA DO
MAURÍCIO DE SOUSA**

EM 27 DE OUTUBRO DE 1935
NASCEU MAURÍCIO DE SOUSA.
ELE COMEÇOU A ESCREVER
AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
A PARTIR DAS COISAS QUE
ACONTECIAM AO SEU REDOR,
MAURÍCIO USAVA A SUA IMA-
GINAÇÃO E CRIATIVIDADE.
DEPOIS DE UM TEMPO ELE JUN-
TOU OS SEUS PERSONAGENS, DE-
SENHOU-OS E CRIOU A SUA PRI-
MEIRA REVISTA EM QUADRINHOS.
POR FIM, MAURÍCIO DE SOUSA
SE TORNA UM ESCRITOR FAMO-
SO POR SUAS HISTÓRIAS.

FIGURA 9 – RESUMO DA BIOGRAFIA DO MAURÍCIO DE SOUSA

FONTE: Texto elaborado com os alunos durante uma atividade da intervenção (2015)

Na aula 2 foi realizada a retomada do resumo elaborado no último encontro, depois a pesquisadora entregou um trecho da biografia, para a realização da dramatização do mesmo. Durante a explicação da atividade, os alunos não tiveram dúvidas sobre o que eles iriam realizar. Posteriormente, cada equipe foi à frente para apresentar o que havia ensaiado.

Logo após, foram realizadas algumas atividades de reconhecimento do assunto do texto envolvendo a HQs “O sapo encantado, da Turma da Mônica”.



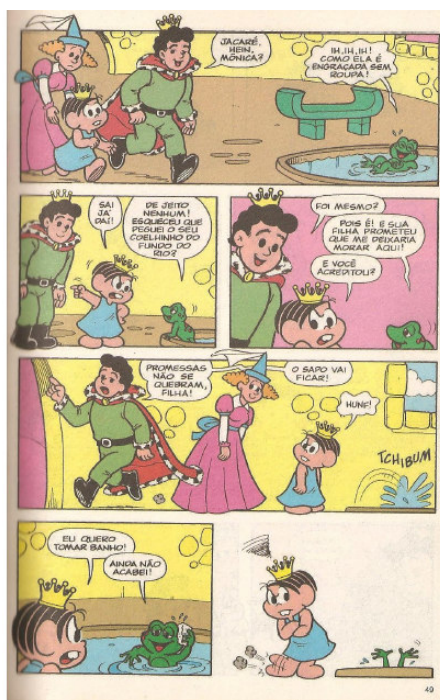


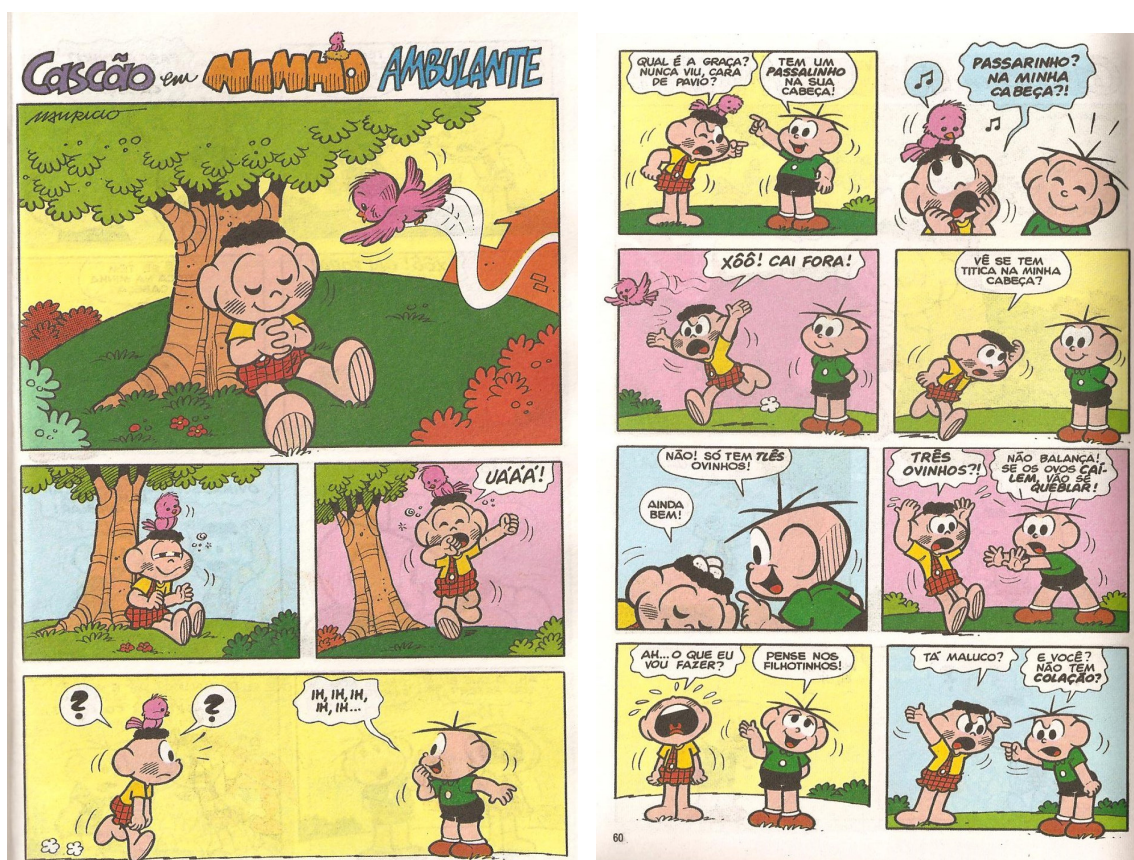
FIGURA 10 - TURMA DA MÔNICA EM “O SAPO ENCANTADO”
 FONTE: CASCAÃO – FÁBULAS. SÃO PAULO: PANINI, Nº 49, FEV., 2006.

Para isso foram feitos alguns questionamentos prévios sobre o texto; em seguida, os estudantes puderam ler a história na íntegra. Depois, foi proposta uma análise estrutural do material, a partir de algumas questões envolvendo o conhecimento de mundo dos estudantes sobre o assunto presente na história.

Em seguida, a pesquisadora mostrou aos discentes algumas imagens de príncipes e princesas encontrados socialmente e historicamente. Esse momento foi bastante importante, pois os alunos puderam socializar oralmente o conhecimento sobre o tema.

Por fim, foram disponibilizados alguns gibis para que os estudantes pudessem lê-los e, ao final do encontro, assistiram a um vídeo sobre os personagens da turma da Mônica. Durante o vídeo, eles foram relembando o nome dos personagens e ao mesmo tempo socializaram com os demais o conhecimento que tinham sobre cada um deles.

Na aula 3 foi trabalhado o texto “Cascão em o ninho ambulante”,



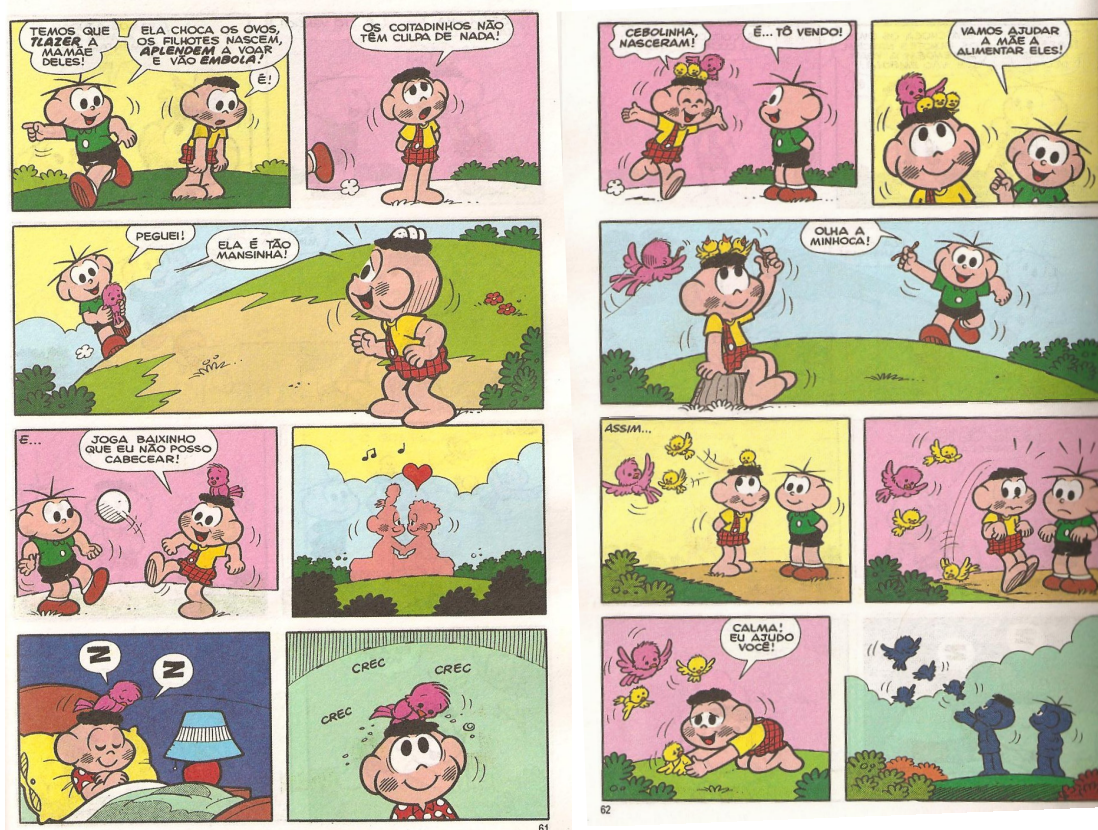


FIGURA 11 - TEXTO "CASCÃO EM NINHO AMBULANTE"
 FONTE: ALMANAQUE DO CASCÃO. SÃO PAULO: PANINI, Nº 47, SET., 2014.

Antes de o texto ser apresentado na totalidade a pesquisadora mostrou somente a primeira imagem e a partir dela eles realizaram algumas reflexões sobre o que eles iriam ler, onde acontecia a história, qual era o título do texto. Logo após, eles receberam a história em quadrinhos para fazerem a leitura e, posteriormente, a pesquisadora explorou alguns fatos que foram apresentados na história. Para que os alunos compreendessem melhor a ideia do texto, eles foram organizados em duplas e elaboraram duas questões sobre a HQs lida. Após a escrita das mesmas, a pesquisadora recolheu-as e foi realizando a leitura de cada uma delas, de forma que cada aluno pudesse contribuir com o entendimento do texto trabalhado.

Em seguida, os discentes realizaram uma atividade de produção de um resumo da HQs lida em sala. Para isso foi reforçada a estratégia de que eles tinham que destacar as principais ideias do texto, organizando-as em começo, meio e fim. Para ilustrar a atividade realizada, foram selecionados dois textos dos alunos, de forma aleatória, vejamos a seguir:

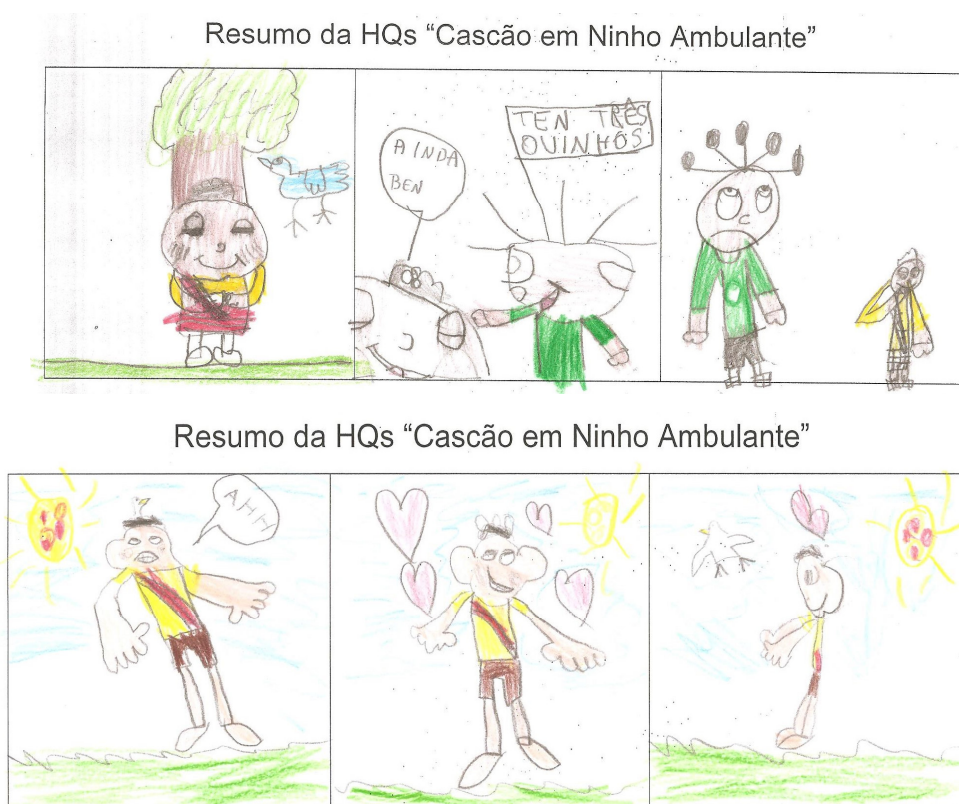


FIGURA 12 - RESUMO DO TEXTO "CASCÃO EM NINHO AMBULANTE"
 FONTE: Texto elaborado pelos alunos durante a intervenção (2015)

Na aula 4, realizamos o encontro na sala de informática, pois a biblioteca estava sendo usada por um fotógrafo que prestava um serviço para a escola. Por isso, foi improvisada uma mesa grande para acomodar as crianças da melhor forma possível, mas, infelizmente, como só havia um banco para este mobiliário, houve a necessidade de utilizarmos as cadeiras, o que dificultou a acomodação dos alunos. Apesar dessa mudança, o encontro ocorreu normalmente.

Logo no início foi proporcionado o momento de leitura e os alunos tiveram a oportunidade de explorar alguns gibis novos sobre a “Turma da Mônica Jovem”, emprestados pela professora que estava filmando as aulas. O instante foi bastante interessante, pois houve a participação de todos os estudantes.

Depois, a pesquisadora deu ênfase a alguns elementos característicos das histórias em quadrinhos, como por exemplo: as cores usadas, o formato dos textos, as falas dos personagens e os balões. E a partir dessa variedade de assuntos foram apresentados os tipos de balões e seus significados, para isso usamos a história “O buraco, da Turma da Mônica” e exploramos os modelos de balões presentes no texto.





FIGURA 13 - TEXTO "O BURACO"

FONTE: CHICO BENTO. SÃO PAULO: PANINI, Nº 31, JUL, 2009.

Em seguida, os discentes foram organizados em duplas para a criação de um final para a tirinha que receberam. Após a apresentação das produções a pesquisadora mostrou o que o autor tinha feito.

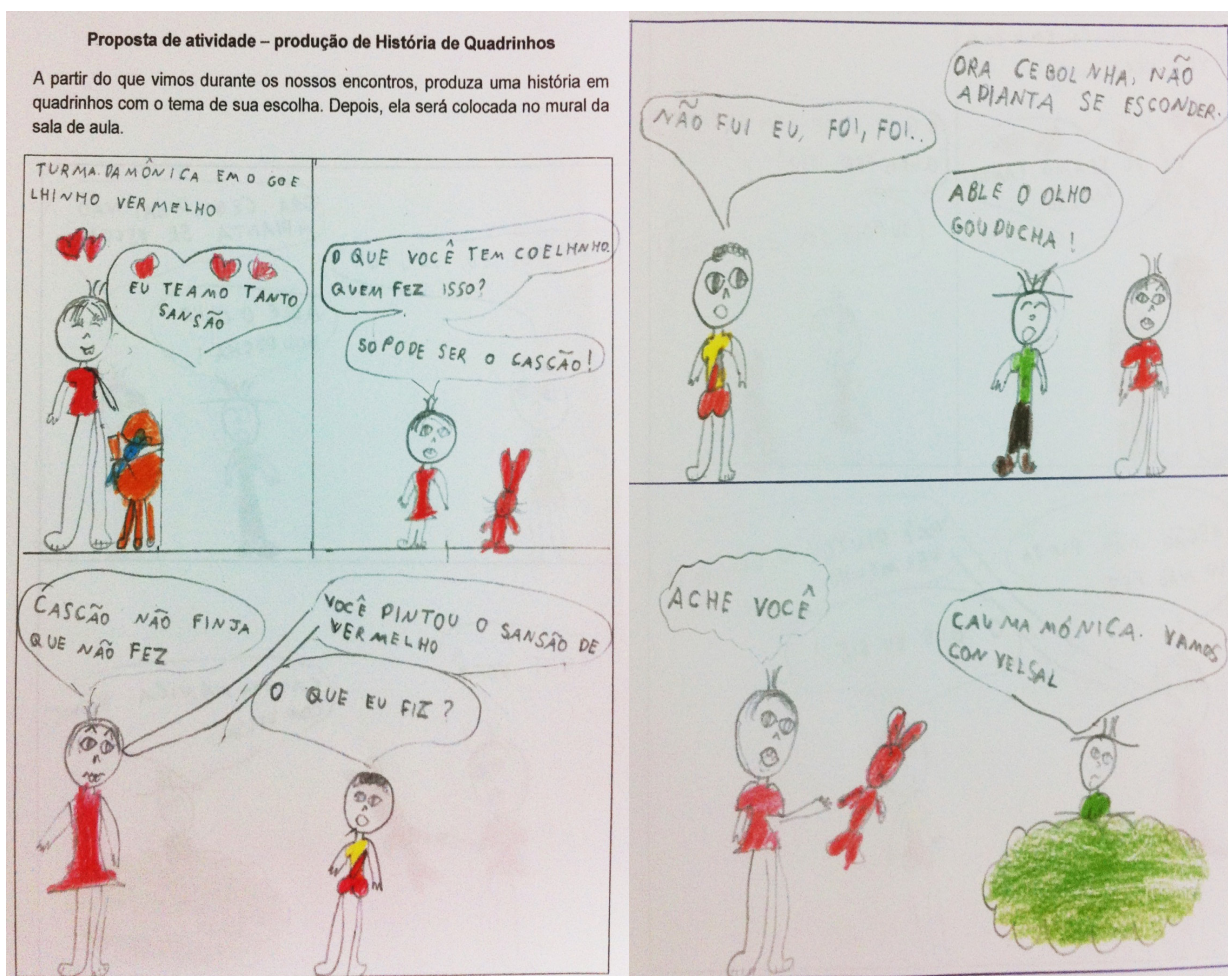
Posteriormente, foi realizado um bingo de palavras, no qual o aluno teve que elaborar a sua cartela, conforme o modelo do anexo 3, usando algumas palavras que foram retiradas das histórias lidas durante o encontro. Os estudantes adoraram a brincadeira.

A aula 5 também foi realizada na sala de informática; mas organizamos melhor os estudantes, pois usamos algumas cadeiras pequenas e eles ficaram mais acomodados.

Inicialmente foi proporcionado o momento de leitura dos gibis e as crianças deram continuidade às histórias que haviam começado no encontro anterior. Logo após, os alunos receberam uma folha rascunho, conforme o modelo do anexo 4, em que eles tiveram que escrever uma história para, posteriormente, transformarem em HQs. No momento da escrita, a pesquisadora foi tirando as dúvidas que foram surgindo sobre a ortografia das palavras. Dentre os 10 alunos, somente um fez o

uso da linguagem não-verbal primeiro, pois ele não dominava a escrita e pediu para desenhar o texto.

As aulas 6 a 8 foram realizadas na biblioteca da escola, pois ela não estava sendo mais usada pelo outro profissional. Durante esses encontros, a pesquisadora realizou a reescrita do texto individualmente. Foram selecionadas duas produções, escolhidas de forma aleatória, para mostrar a produção final dos estudantes.



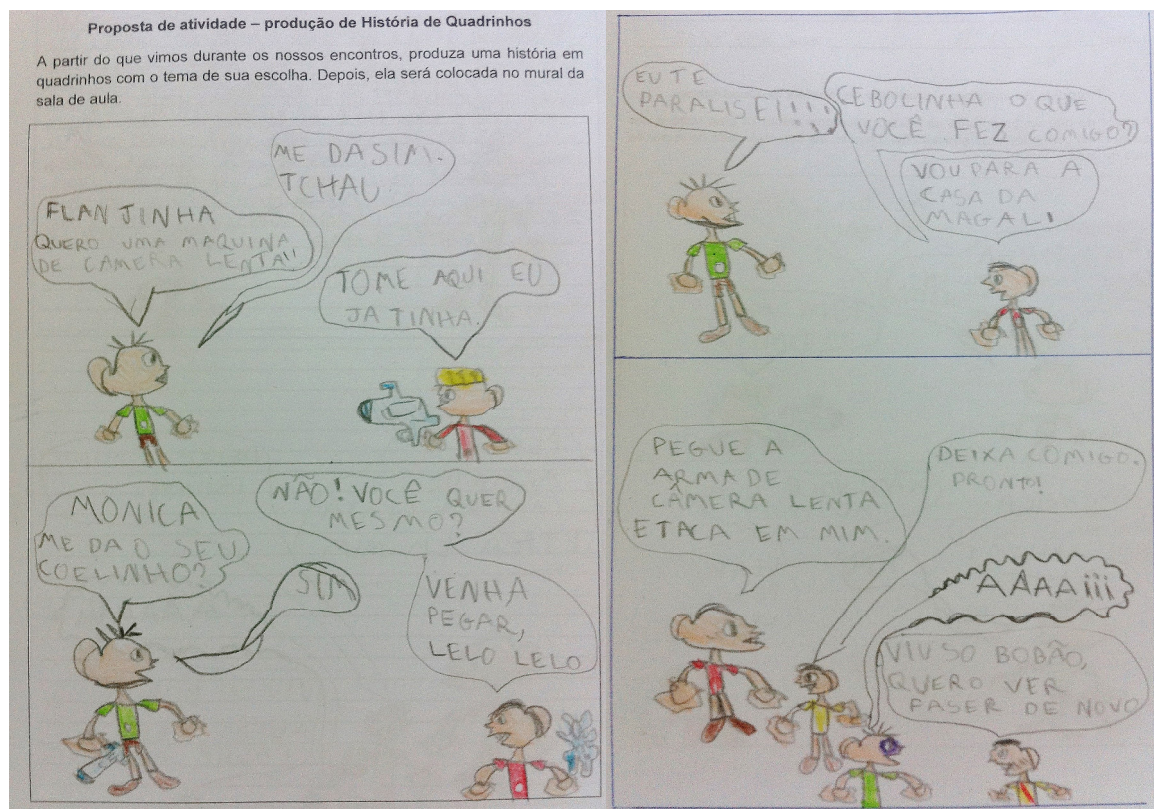


FIGURA 14 - PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

FONTE: Texto elaborado pelos estudantes durante a intervenção (2015)

No momento da reescrita, a pesquisadora foi mostrando aos discentes as ideias que eles haviam colocado na narrativa e com seu auxílio puderam reorganizar a história usando o discurso direto, ou seja, a fala dos personagens da HQs. Durante essa reflexão sobre a escrita, alguns alunos tiveram mais dificuldades em expor suas opiniões, por outro lado tivemos aqueles que à medida que a pesquisadora ia falando o que eles tinham escrito, eles iam apontando outros elementos que não haviam colocado.

Observou-se que os momentos de leitura já estavam fazendo parte da rotina dos estudantes, pois assim que terminavam a reescrita do texto queriam pegar um gibi para fazerem a leitura do mesmo. Além disso, sempre que encontravam a pesquisadora já perguntavam se iam para a biblioteca.

Os alunos foram assíduos durante a realização das atividades e isso possibilitou o envolvimento e a imersão deles em todas as práticas de leitura. Vejamos, no quadro a seguir, a frequência dos estudantes durante o período do desenvolvimento da pesquisa.

CHAMADA DA INTERVENÇÃO DE LEITURA									
Alunos	02/03/1	04/03/1	09/03/1	11/03/1	16/03/1	18/03/1	23/03/1	25/03/1	30/03/1
	5	5	5	5	5	5	5	5	5
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	C	C	C	C	C	C	C	C	C
F	C	C	C	C	C	C	C	C	C
G	C	C	C	C	C	C	C	C	C
J	C	C	C	C	C	C	C	C	C
L.G	C	C	C	C	F	C	C	C	C
R	C	C	C	C	C	C	C	C	C
V	C	C	C	C	C	C	C	C	C
W	C	C	C	C	C	F	C	C	C

TABELA 3 – CHAMADA DA INTERVENÇÃO DE LEITURA

FONTE: A autora (2015)

Em seguida, será apresentado o planejamento da sequência didática realizada para a compreensão leitora do estudante. No material, serão encontrados os autores que foram utilizados para subsidiar a organização didática, metodologia e teórica das atividades programadas.

Sequência didática para a compreensão leitora, segundo as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004), Solé (1998) e Marcuschi (2008).	
Título	Práticas de leitura do gênero História em Quadrinhos
Turma	3º ano das séries iniciais do ensino fundamental
Objetivo geral:	Desenvolver as habilidades de leitura para uma compreensão leitora.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura das histórias em quadrinhos. • Identificar a finalidade do gênero trabalhado. • Inferir informações às diversas histórias em quadrinhos trazidas para o ambiente de sala.

continua

continuação

Sequência didática para a compreensão leitora, segundo as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004), Solé (1998) e Marcuschi (2008).**Encaminhamento metodológico:**

Leitura de gibis. Leitura individual e em duplas. Leitura das histórias em quadrinhos. Leitura da linguagem visual. Leitura e compreensão da montagem da HQs. Leitura da linguagem verbal considerando seus significados. Produção de uma história maluca. Produção final de uma história em quadrinhos.

Avaliação:

Os alunos serão avaliados a partir das participações orais de compreensão leitora, dos momentos de leitura e de produções das histórias em quadrinhos.

Recursos:

Gibis, cartolinas, cartaz da biografia do Mauricio de Sousa, varal da produção dos alunos da história em quadrinhos, envelopes com sílabas para a formação de palavras.

Referências Bibliográficas:

ALMANAQUE DO CASCÃO. São Paulo: Panini, nº 47, set., 2014.
CARVALHO, Djota. A educação está no gibi. Campinas, SP: Papirus, 2006.
CASCÃO – FÁBULAS. São Paulo: Panini, nº 49, fev., 2006.
CHICO BENTO. São Paulo: Panini, nº 31, jul, 2009.
MAURICIO DE SOUSA - BIOGRAFIA EM QUADRINHOS. São Paulo: Panini, set., 2007.
<http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com.br/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html>
<http://turmadamonica.uol.com.br/>
RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009.

continua

Módulo didático 1 – Leitura para a apropriação das características do gênero “Histórias em quadrinhos”			
	Objetivos	Descrição da atividade	Avaliação
1ª aula	Explicar o trabalho que será desenvolvido com a turma e seus objetivos.	(O.P) ¹⁴ Apresentação do trabalho que será desenvolvido com o grupo, a partir das HQs.	Participação dos alunos durante a roda de conversa, para que o professor tenha conhecimento sobre o que o aluno já conhece do gênero histórias em quadrinhos.
	Ler diversas HQs e explorar a estrutura do gênero.	<p>Antes da leitura</p> <p>(O.P) Roda de conversa (conhecimentos sobre o gênero Histórias em quadrinhos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma imagem do Mauricio de Sousa em pedaços e instigar as crianças a tentar adivinhar de quem é aquela foto. • Mostrar a imagem dele e realizar um levantamento “quem é essa pessoa”? • O que ele faz? • Quem gosta de ler histórias em quadrinhos? • De quais gibis vocês mais gostam? • E quais são os personagens que vocês mais gostam? Por quê? • Quais são os personagens que Mauricio de Sousa criou? • Quais são as características desses personagens? • Vamos conhecer um pouco mais sobre os personagens? • Como este texto é organizado? <p>(O.A)¹⁵ Disponibilizar diversos gibis para que as crianças possam manusear o material que será trabalhado.</p> <p>Durante a leitura</p> <p>(O.P) Mostrar a biografia do autor brasileiro Maurício de Sousa no formato de HQs, o criador da turma da Mônica.</p> <p>Questionando as informações do texto, tais como: levantamento de palavras desconhecidas, a relação das imagens com o texto escrito, questionar quem é o personagem principal da história, perguntar aos alunos sobre o que apareceu no início, no meio e no fim da biografia, construção na oralidade com a participação dos alunos das ideias principais do texto (resumo).</p> <p>(O.P/A)¹⁶ Registro coletivo de um resumo da biografia do autor, partindo da história em quadrinhos estudada.</p> <p>Depois da leitura</p> <p>(O.A) Dramatização de um trecho escolhido da HQs lida, para o grande grupo.</p>	<p>Se o aluno compreendeu o texto da biografia do autor, apontando algumas informações sobre o escritor no momento da elaboração do resumo coletivo.</p> <p>Se os grupos realizaram a dramatização da história escolhida por eles.</p>

continua

¹⁴ (O.P) se refere à orientação dada ao professor.

¹⁵ (O.A) se refere à orientação dada ao aluno.

¹⁶ (O.P/A) se refere à orientação dada ao professor e aluno.

Módulo didático 2 – Leitura para a apropriação das características do gênero “histórias em quadrinhos”			
	Objetivos	Descrição da atividade	Avaliação
2ª aula	Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura das histórias em quadrinhos.	<p>Antes da leitura</p> <p>(O.P) Roda de conversa: mostrar a HQ “O sapo encantado”, ativar o conhecimento do aluno, por meio de questionamentos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguém já conhece esse texto? • Do que trata a história? • Que título poderia dar à história? <p>Destacar a importância do título da HQs e levantar algumas questões como: “o que será que este título quer dizer?”</p> <p>(O.P/A) Possibilitar que as crianças façam seus apontamentos, partindo do seu conhecimento de mundo.</p> <p>(O.P/A) Registrar no quadro as ideias das crianças sobre o título.</p> <p>(O.P) Explorar as imagens dos personagens, o espaço, o que está acontecendo, o que poderá acontecer.</p> <p>Durante a leitura</p> <p>(O.A) Leitura da HQ em dupla.</p> <p>(O.P) Propor uma análise estrutural do gênero, destacando: a sua organização, títulos, imagens, personagens, assunto do texto, a relação desse texto com outros.</p> <p>Análise textual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a relação do título com a história? • Esta história lembra alguma história que você já leu? Qual? • Os personagens são os mesmos? Há diferença entre essas duas histórias lidas? • Onde ocorre a história que você acabou de ler? • Como você imagina a vida das pessoas que vivem no palácio? • Será que ainda hoje encontramos famílias que são compostas por príncipes e princesas? • Qual é a família de príncipes que está sempre aparecendo na televisão? • Por que a Mônica aparece com uma cara de assustada no 10º quadrinho? • Por que a Mônica afirma ter um jacaré na sua banheira? • Por que o sapo foi parar na banheira da Mônica? • O que acontece com o sapo ao ser beijado pela Mônica? • Por qual motivo o príncipe cebolinha não quis casar com a princesa Mônica? <p>Depois da leitura</p> <p>(O.A) Analisar a aproximação e o distanciamento das diferentes versões dessa história, a partir de uma roda de conversa sobre as histórias conhecidas pelos alunos.</p> <p>(O.A) Momento de leitura dos gibis.</p> <p>(O.P) Apresentação do vídeo com os personagens da turma da Mônica.</p>	<p>Se os alunos conseguiram relacionar o assunto do texto com o seu conhecimento de mundo.</p> <p>Se o discente consegue distinguir a estrutura do gênero HQs.</p> <p>Se o aluno relaciona o texto trabalhado com outros gêneros textuais. Se o estudante realizou a leitura dos gibis.</p>

continua

continuação

Módulo didático 3 – Leitura e produção de um resumo da história “Cascão em o ninho ambulante”			
	Objetivos	Descrição das atividades	Avaliação
3ª aula	Inferir informações ao texto do gênero trabalhado.	<p>Antes da leitura</p> <p>(O.P) Mostrar uma imagem desfocada retirada do texto que será trabalhado com os alunos.</p> <p>Levantar as questões sobre o desenho: que lugar é este? O que o personagem está fazendo? Como ele aparece na hqs? Você já viu um lugar igual a esse?</p> <p>(O.P/A) Entregar em um envelope o nome do título da HQ, recortado em sílabas, para que cada dupla tente organizá-lo de modo que descubra o nome da história.</p> <p>(O.P) Apresentar a HQs da turma da Mônica “Cascão em o ninho ambulante”, explorando o conhecimento dos alunos sobre os personagens da história.</p> <p>Realizar uma roda de leitura sobre o texto. Questionar os alunos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem já viu um ninho? De que espécie de passarinho? • Com que tipo de material ele era feito? • Será que os pássaros se aproximam dos seres humanos? • O que podemos fazer para preservar estes animais? • Por que o cabelo do cascão foi escolhido para os pássaros fazerem o ninho? <p>Registrar os questionamentos feitos pelos alunos, no papel bobina.</p> <p>(O.P/A) Propor uma atividade de compreensão leitora, onde cada equipe elaborará 2 questões sobre o texto.</p> <p>(O.A) Posteriormente, cada dupla fará a leitura das perguntas, para o grupo respondê-las de acordo com a compreensão leitora de cada um.</p> <p>Depois da leitura</p> <p>(O.A) Solicitar que as crianças realizem uma produção inicial da HQs trabalhada, (resumo), ou seja, as crianças receberão uma folha dividida em três partes e elas deverão representar o texto destacando as principais ideias. Posteriormente, a produção será colocada em exposição para que os colegas vejam o que cada um fez</p>	<p>Se os alunos compreenderam a relação do nome do título com o texto.</p> <p>Se eles conseguiram relacionar o assunto do texto com o conhecimento que possuem sobre os passarinhos.</p> <p>Se os discentes fizeram o resumo da história, selecionando as ideias principais do texto.</p>

continua

conclusão

Módulo didático 4 – Leitura dos diferentes modelos de balões na HQs.			
4ª aula	Objetivos	Descrição das atividades	Avaliação
	Compreender as HQs, realizando inferências na narrativa.	<p>Antes da leitura (O.P) Propor a leitura de gibis.</p> <p>Durante a leitura (O.P) Leitura coletiva do texto “Chico Bento em O buraco” apresentará os diferentes modelos de balões e seus significados. (O.A) Cada equipe receberá uma HQs onde terão papéis colados em cima da parte final da HQs. Em seguida, os alunos serão indagados: <i>o que você que acontecerá no final desse texto?</i></p> <p>(O.A) As duplas receberão um pedaço de papel e representarão com desenho a opinião do grupo sobre o que poderá acontecer no final da história. (O.A/O.P) Os estudantes mostrarão aos demais colegas o que fizeram. Depois, a professora apresentará o texto original para que eles possam confrontar o que fizeram com a ideia do autor.</p> <p>Depois da leitura (O.A/O.P) Por último, a professora levará algumas palavras referentes aos textos trabalhados para a realização de um bingo de palavras. Cada aluno receberá uma folha dividida em 6 partes, nesta eles escreverão as palavras que foram sorteadas pela professora. Após, a construção da cartela, faremos a brincadeira.</p>	Se o estudante compreendeu a ideia do texto, a partir do registro que fez para o final da história. Se o aluno conseguiu recontar a história criada. Se o discente identificou as palavras lidas durante a brincadeira do bingo.
Produção final – Reescrita individual e divulgação das “histórias em quadrinhos” produzidas pelo grupo da intervenção.			
6ª a 8ª aula	Objetivos	Descrição das atividades	Avaliação
	Reescrita da história em quadrinhos. Identificação dos elementos que estruturam o gênero história em quadrinhos.	<p>(O.P/O.A) Reescrita individual do texto, para mostrar aos alunos a estrutura do gênero trabalhado. (O.A) Posteriormente, a professora disponibilizará os textos para fazermos uma exposição das HQs no varal de leitura, para que os outros alunos da escola conheçam as produções.</p>	Se o estudante reconheceu a importância dos elementos que compõem a HQs. Se o aluno compreendeu a necessidade da reescrita do texto.

QUADRO 9 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO LEITURA DA INTERVENÇÃO.

FONTE: Elaborado a partir da leitura de DOLZ; SCHNEUWLY (2004), SOLÉ (1998) e MARCUSCHI (2008).

No terceiro momento foi realizada a avaliação final de leitura, o material foi composto por 12 questões, sendo 10 de leitura, 1 de escrita e 1 de conhecimento de textos narrativos. Para a elaboração do material, a pesquisadora se preocupou em possibilitar uma variedade maior de textos, que exigisse do leitor uma leitura um pouco mais complexa.

Neste instrumento avaliativo houve a repetição de somente um texto em duas questões, os demais foram usados somente uma vez. As perguntas estavam voltadas para os descritores utilizados no diagnóstico, entre eles estavam: (D7)-reconhecimento do assunto do texto, do (D8)-identificação da finalidade do texto e do (D10)-que se refere à inferência de informação, que foram trabalhados durante a intervenção.

Na tabela a seguir, foram destacados os resultados individuais dos estudantes

FICHA AVALIATIVA DO DIAGNÓSTICO DE LEITURA														
Alunos	Q.1 ¹⁷ (D8)	Q.2 ¹⁸ (D7)	Q.3 ¹⁹ (D10)	Q.4 (D7)	Q.5 (D10)	Q.6 (D8)	Q.7 (D10)	Q.8 (D7)	Q.9 (D10)	Q.10	Q.11	Q.12 (D8)	Acertos	Erros
Alternativa correta	C	A	D	B	B	C	D	A	D	Nível de escrita	Histórias narrativas conhecidas	C		
C	D	B	B	A	B	C	D	C	A	H.A	1	C	5	5
D	C	A	D	B	B	C	D	A	A	H.A	5	C	10	0
F	C	A	A	C	B	C	D	A	A	H.A	5	C	7	3
G	C	B	A	D	B	A	D	A	B	H.A	1	D	4	6
J	C	A	D	C	B	C	D	D	A	H.A	5	C	7	3
L.G	C	A	D	B	B	C	D	D	A	H.A	4	C	8	2
R	C	A	D	B	B	C	D	A	D	H.A	5	C	10	0
V	C	B	B	C	B	A	D	C	D	H.A	5	C	5	5
W	C	A	D	C	B	C	D	A	A	H.A	5	C	8	2

TABELA 4 – FICHA DA AVALIAÇÃO FINAL DE LEITURA

FONTE: Autora (2015)

¹⁷ D8 se refere ao critério de identificação da finalidade do texto.

¹⁸ D7 se refere a habilidade de reconhecimento do assunto do texto.

¹⁹ D10 diz respeito ao conhecimento, compreensão e inferência.

A seguir será apresentado o gráfico com os resultados obtidos por questões na avaliação final da intervenção.

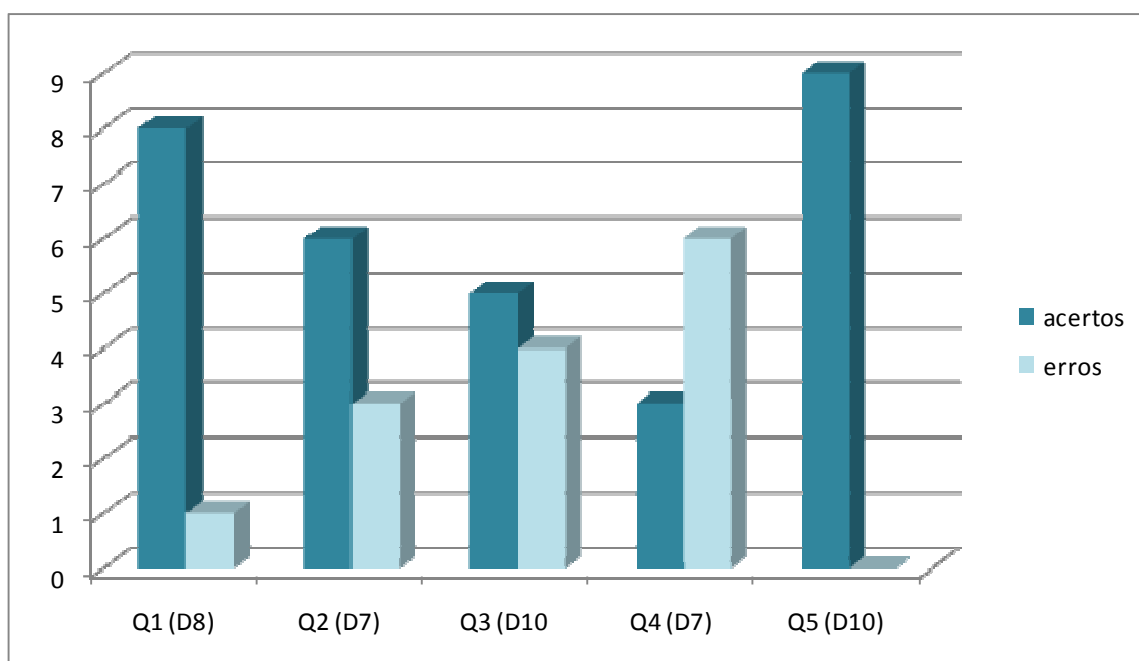


GRÁFICO 6 – RESULTADOS POR QUESTÕES 1 a 5 DA AVALIAÇÃO FINAL DE LEITURA.
FONTE: Autora (2015)

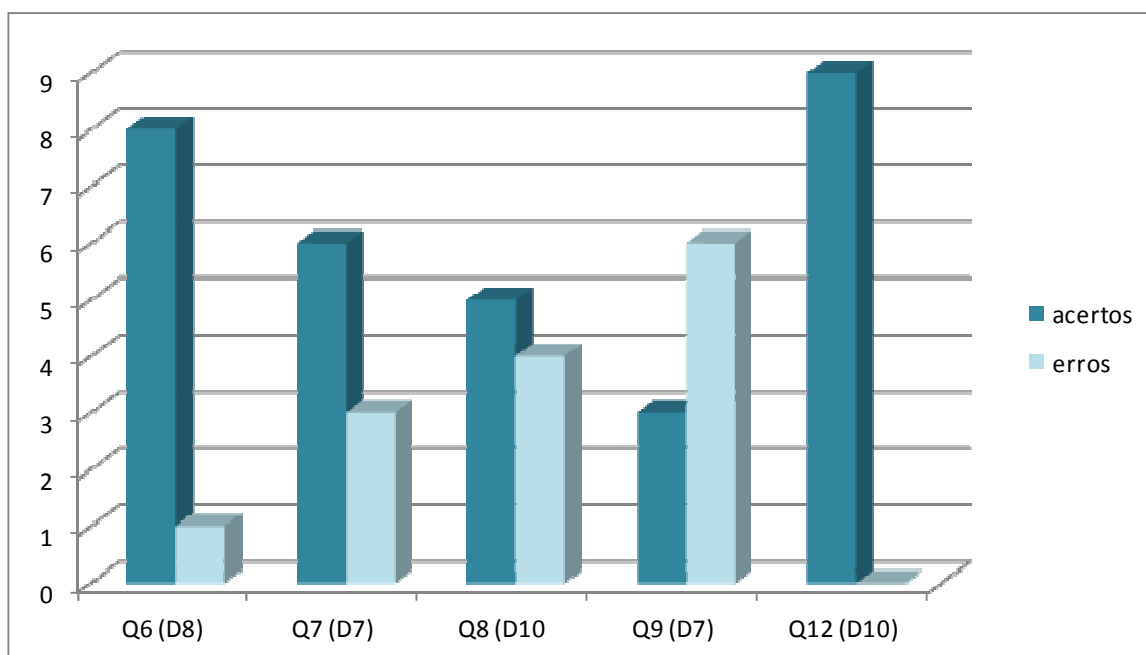


GRÁFICO 7 – RESULTADOS POR QUESTÕES 6 a 9 e 12 DA AVALIAÇÃO FINAL DE LEITURA
FONTE: Autora (2015)

Na avaliação houve a participação de 9 alunos. No momento da elaboração do material, a pesquisadora se preocupou em ampliar a diversidade dos textos, para isso foram utilizados 8 textos diferentes que exigiam do leitor uma leitura além das linhas, ou seja, em alguns momentos os estudantes tiveram que relacionar o conteúdo do texto a um conhecimento externo e em outros precisavam compreender a relação do texto não verbal ao verbal. Além disso, o humor também estava presente em um dos textos e o aluno precisava compreender a função desses elementos. Em outras duas tirinhas, o estudante teve que ativar os seus conhecimentos sobre outras histórias narrativas para estabelecer as relações necessárias no momento da compreensão textual.

Na questão 1, o estudante teve que realizar a leitura da história em quadrinhos e identificar a finalidade do texto, que tinha por objetivo mostrar o perigo de soltar pipa. Nesta pergunta somente um aluno não acertou a resposta. Vejamos a seguir o questionamento



FIGURA 15 - TEXTO "CEBOLINHA SOLTANDO PIPA"
 FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR)

Esta história em quadrinhos tem a finalidade de:

- A () ensinar uma receita culinária
- B () fazer um convite
- C () mostrar o perigo de soltar pipa
- D () dar uma instrução

A questão 2 estava relacionada à habilidade de reconhecer o assunto do texto; houve 6 acertos e 3 erros. Com isso, foi observada a necessidade de possibilitar esse tipo de leitura em que o aluno precisa compreender a relação texto verbal e não verbal, para poder identificar a ideia geral do texto. Abaixo apresentamos a pergunta



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

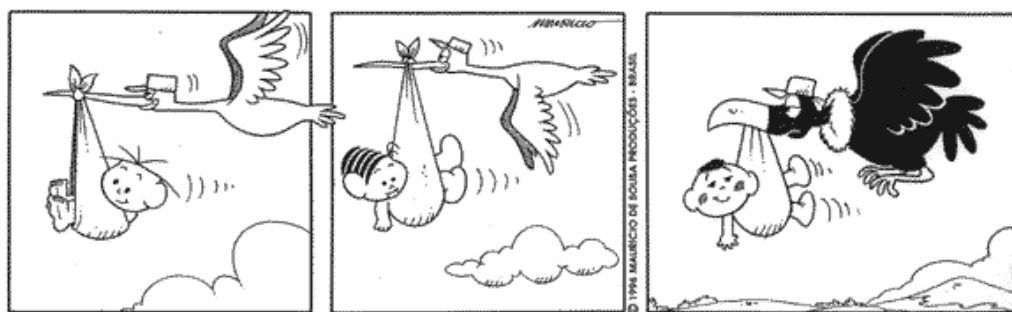
6965

FIGURA 16 - TIRINHA “CHICO BENTO EM PRESERVANDO A NATUREZA”
 FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/TIRINHAS/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/TIRINHAS/)

Qual é o assunto do texto?

- A () a importância da preservação da natureza
- B () proibição da caça de animais
- C () as plantas estão com medo do cascão
- D () o lenhador irá plantar

A questão 3 apresentava uma tirinha em que o Cebolinha e a Mônica estavam sendo levados por uma cegonha e o Cascão por um urubu; na pergunta o leitor precisava inferir uma informação para compreender a relação do urubu com o personagem Cascão. A diferença entre a quantidade de acertos e erros foi pouca, mesmo assim considerou-se a necessidade de trabalhar com este tipo de texto para reforçar, pois ele exige do leitor um olhar mais complexo.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

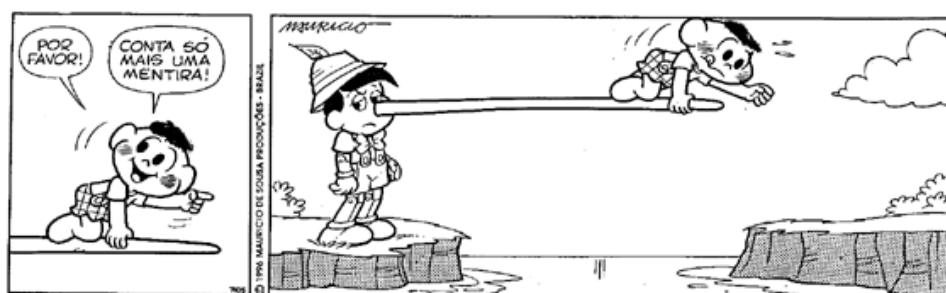
FIGURA 17 - TIRINHA “A CEGONHA E O URUBU”

FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/TIRINHAS/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/TIRINHAS/)

Por que o Cascão foi levado por um urubu?

- A () porque não havia mais cegonha
- B () porque a cegonha só queria levar a Mônica e o cebolinha
- C () porque as cegonhas tinham ido viajar para longe
- D () porque o Cascão cheirava mal igual a um urubu

A questão 4 era composta por uma tirinha em que o personagem Pinóquio aparecia proporcionando humor ao texto, aqui o leitor precisava compreender a ironia presente no texto. Porém, vários alunos não conseguiram estabelecer essa relação e, por isso, ocorreram 6 erros e 3 acertos.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7105

FIGURA 18 - TIRINHA “O CASCÃO E O PINÓQUIO”

FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/TIRINHAS/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/TIRINHAS/)

Marque um x na resposta que mostra para que serve este texto:

- A () fazer uma piada
- B () para divertir
- C () mostrar o Pinóquio
- D () para fazer um convite

As questões 5 e 7 foram formadas por dois textos diferentes, nos quais estavam presentes personagens de outras histórias infantis. Nas perguntas, o leitor precisava conhecer as histórias e fazer inferências às informações solicitadas.

A questão 5 foi organizada da seguinte forma.

Nesta história em quadrinhos o pai da Magali está vestido igual a um personagem de uma história infantil bastante conhecida.



FIGURA 19 - TIRINHA “MAGALI E PETER PAN”

FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/TIRINHAS/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/TIRINHAS/)

Marque um X na opção em que aparece o nome dessa história.

- A () A Branca de Neve e os sete anões.
- B () Peter Pan
- C () Pinóquio
- D () Rapunzel

Já a questão 7 foi elaborada a partir do texto abaixo

Leia o texto silenciosamente. Depois, farei uma pergunta.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6285

FIGURA 20 - TIRINHA “O CASCÃO E OS DOIS PORQUINHOS”

FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/TIRINHAS/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/TIRINHAS/)

Esses personagens que estão com o Cascão são de qual história?

- A () A Bela e a Fera
- B () Cinderela
- C () João e o pé de feijão
- D () Os três porquinhos

Na questão 6, o texto utilizado já havia sido lido pelos estudantes na avaliação diagnóstica, ele foi colocado novamente na segunda avaliação para verificar se os estudantes conseguiriam compreendê-lo melhor. Com isso, foi observado um avanço entre a primeira e a segunda avaliação, pois foram 7 acertos e 2 erros.

Leia o texto.



FONTE: WWW.CARANGUEJO.COM

Este texto serve para que?

- A () construir um brinquedo
- B () vender um brinquedo
- C () mostrar um brinquedo
- D () convencer sobre um brinquedo

Nas questões 8 e 9 foi utilizado o texto abaixo, porém no primeiro momento o aluno precisava compreender a ideia principal do texto e, depois, realizar a inferência para relacionar a expressão da Magali com a atitude do Cebolinha. Na questão 8 a diferença entre acertos e erros foi pequena, pois foram 5 acertos e 4 erros. Na questão 9, os estudantes também apresentaram dificuldades em inferir informações, por isso houve mais erros do que acertos.

A questão a seguir se refere a 8

Leia o texto silenciosamente.



SOUSA, Mauricio de. *Magali*. São Paulo: Globo, n. 12, dez. 1989. p. 34.

Qual é a ideia principal do texto:

- A () o Cebolinha engana a Magali
- B () o susto da Magali
- C () o sorvete da Magali
- D () o Cebolinha encontra a Magali

Já a questão 9 foi organizada da seguinte forma

Leia o quadrinho.



FONTE: SOUSA, Mauricio de. Magali. São Paulo: Globo, 12, dez. 1989, p.34.

A Magali ficou surpresa porque:

- A () o Cebolinha deu o sorvete maior para ela.
- B () o sorvete estava ruim
- C () se assustou com o Cebolinha
- D () o sorvete que ganhou tinha caído no chão

Na questão 12, em que o leitor precisava identificar a função do texto, a maioria dos discentes acertaram, somente um errou a questão.

Leia a história em quadrinhos a seguir.

As questões 2, 4 e 8 se referiam ao descritor (D7)-reconhecimento do assunto do texto. Como podemos verificar no gráfico 8, houve pouca diferença entre a quantidade de acertos e de erros; na avaliação os textos inseridos exigiam do leitor um aprofundamento no momento da leitura do texto. Podemos ressaltar a importância de se trabalhar e explorar os textos relacionando o verbal com o não-verbal, pois nas HQs essa relação é de suma importância.

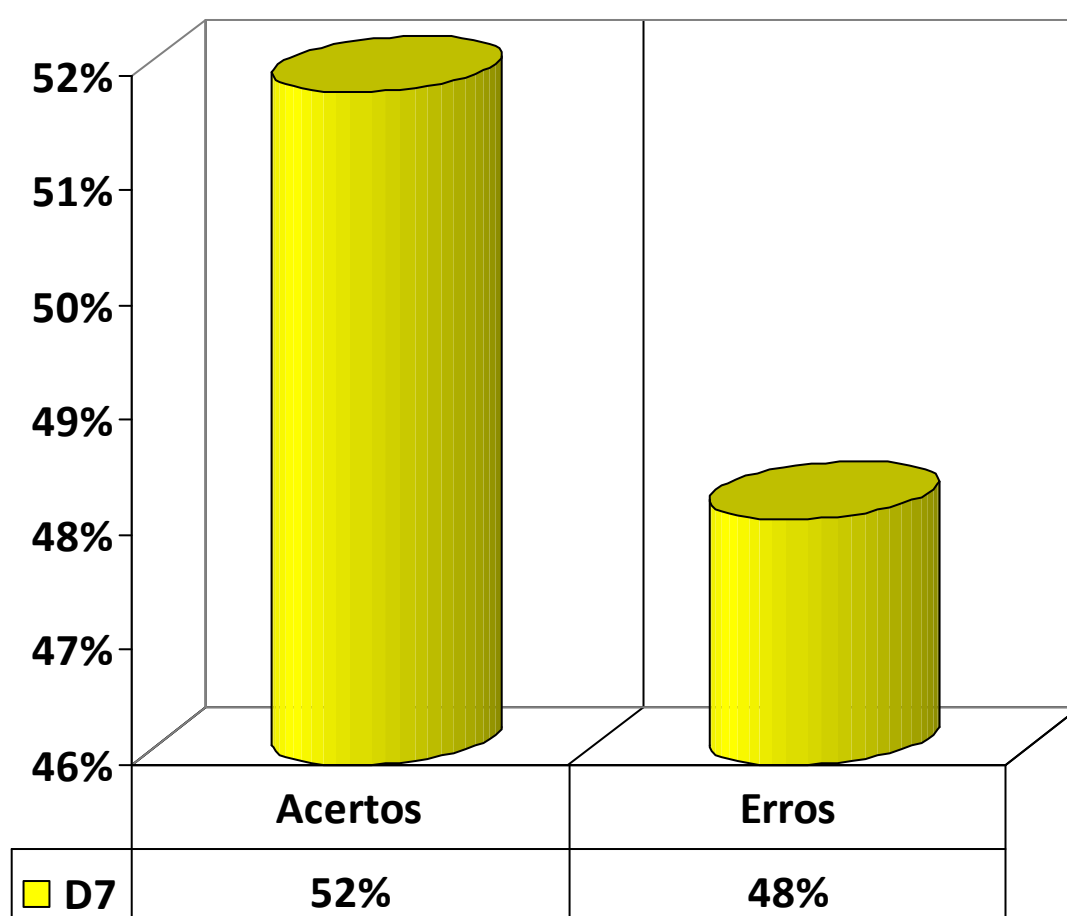


GRÁFICO 8 – PERCENTUAL DE ACERTOS POR DESCRITOR NA AVALIAÇÃO FINAL DE LEITURA
 FONTE: Autora (2015)

As questões 1, 6 e 9 estavam relacionadas ao descritor D8, compreender a finalidade do texto e para isso o leitor tinha que estabelecer uma relação entre a ideia geral com o que se pretendia com o gênero. Como podemos observar no gráfico 9, houve um grande índice de acertos comparado com os erros.

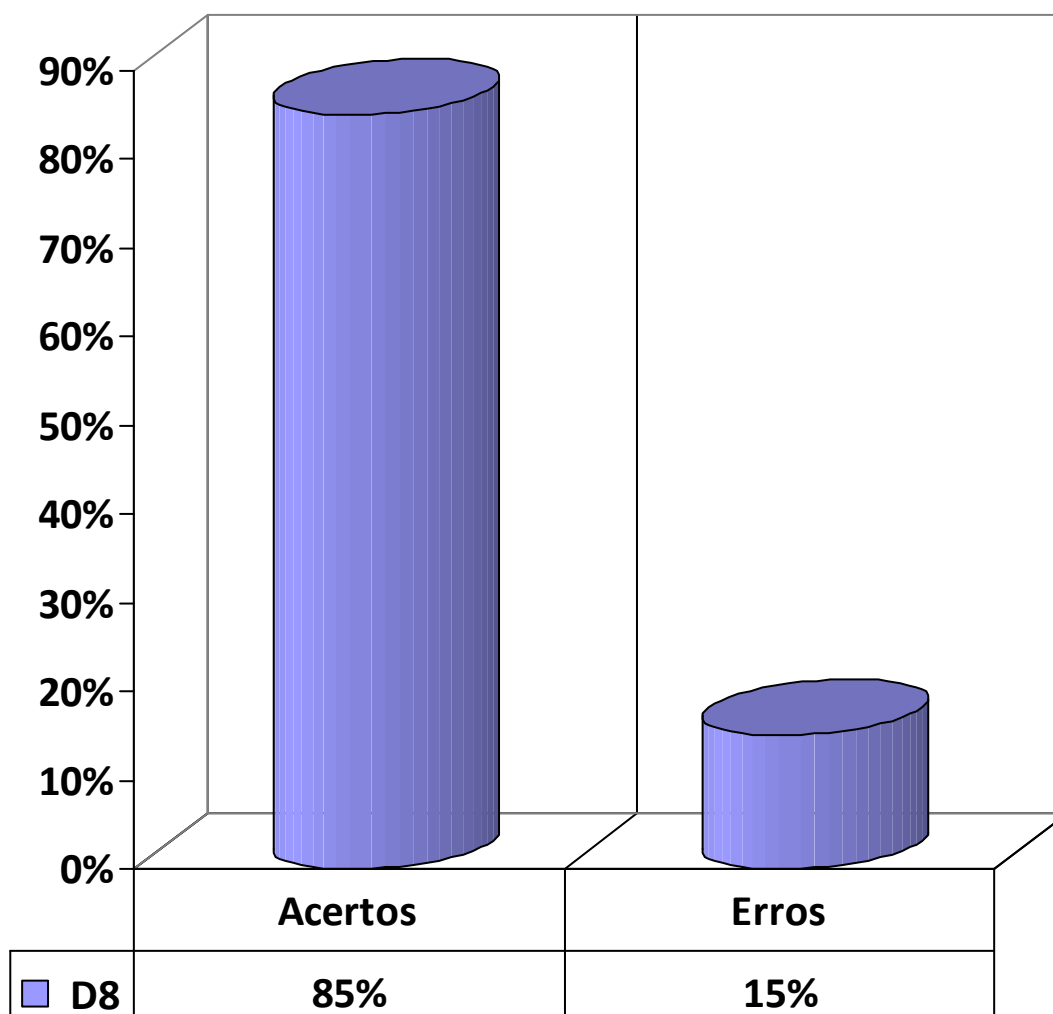


GRÁFICO 9 – PERCENTUAL DE ACERTOS POR DESCRITOR NA AVALIAÇÃO FINAL DE LEITURA
 FONTE: A autora (2015)

As questões 3, 5, 7 e 9 se referiam ao descritor D10 que diz respeito à compreensão e à inferência do leitor no momento da leitura. No item a seguir os estudantes tiveram um rendimento melhor, pois eles conseguiram ir além das informações contidas no texto para compreendê-lo.

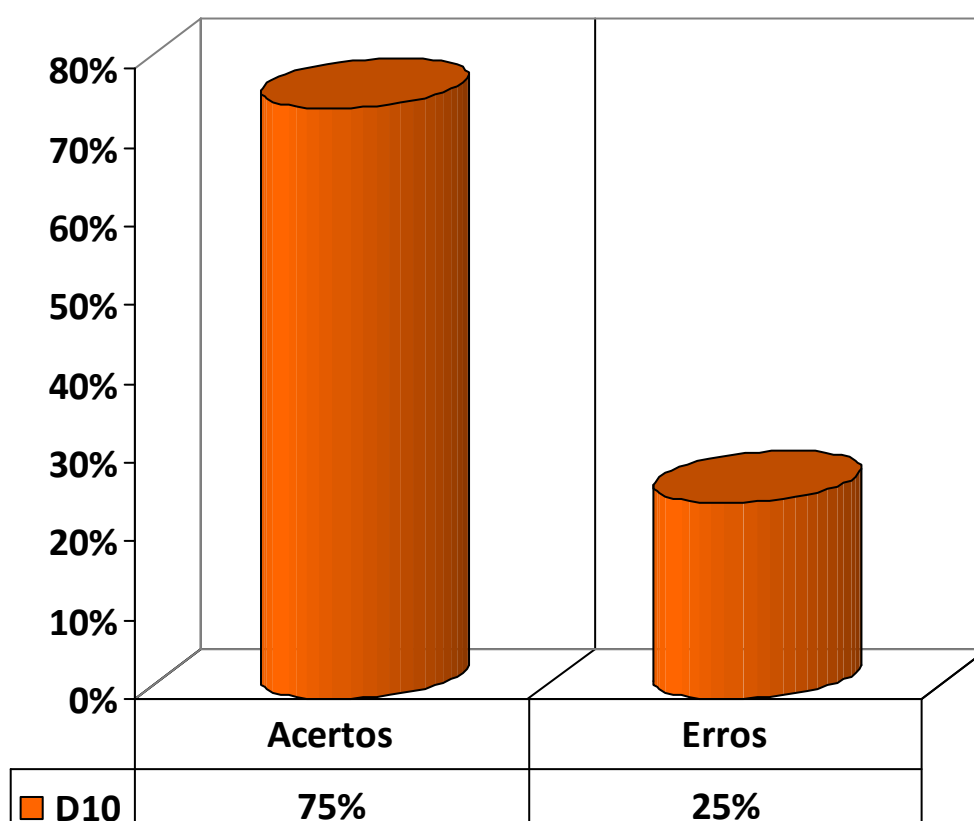


GRÁFICO 10 – PERCENTUAL DE ACERTOS POR DESCRITOR NA AVALIAÇÃO FINAL DE LEITURA

FONTE: A autora (2015)

No capítulo apresentamos um levantamento quantitativo, a partir da análise do diagnóstico aplicado antes da intervenção e da avaliação final de leitura feita após o desenvolvimento das atividades propostas pela pesquisadora. A partir desses dados, comparamos o desempenho dos alunos antes e depois da intervenção.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS DURANTE A INTERVENÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, sendo que os dados quantitativos foram usados somente para demonstrar numericamente, os resultados da intervenção desenvolvida com os participantes da pesquisa.

É importante ressaltar que, apesar de ter sido realizado um diagnóstico do domínio dos alunos sobre a leitura e a escrita, ao desenvolver as atividades, no início do ano letivo de 2015, na turma do 3º ano do ensino fundamental, constatou-se que os alunos apresentavam dificuldade nessas áreas.

Em parte, tal dificuldade se explica devido à realização da intervenção ocorrer no início do ano letivo, o que fez com que os alunos contassem somente com as habilidades de leitura e escrita referentes ao ano letivo concluído, isto é: 2º ano.

Portanto, há de se considerar que as competências ainda não adquiridas referentes ao ano em que estão matriculados. Assim, verificou-se que os estudantes não haviam sistematizado os conhecimentos correspondentes ao ano que estão inseridos.

Com isso, foi observado que o trabalho desenvolvido estava voltado para um nível de conhecimento mais avançado, com critérios de leitura que exigiam do leitor um amadurecimento linguístico ainda ausente, ou seja, em alguns momentos o aluno foi colocado em situação de leitura que dependia do significado atribuído àquela determinada situação, a partir do uso de um significado não linear.

A seguir, serão apresentados os dados coletados durante a pesquisa e os autores que contribuíram com as suas discussões, para a base teórica da dissertação. Para o momento foram escolhidos alguns trechos da pesquisa que auxiliaram na investigação proposta.

A aula 1 foi voltada para a explicação do que seria desenvolvido com a turma e na sequência foi realizada a prática de leitura de diversas HQs, com a finalidade de explorar a estrutura do texto.

Dentre os momentos de leitura dos gibis, foram destacados os seguintes: o envolvimento do leitor com o texto, do modo que ele tenta compreender a organização estrutural do gênero e busca estabelecer uma relação entre os elementos que o compõem para entendê-lo.

Para ilustrar essa passagem, o aluno D ao ler uma história do gibi identificou a mudança na cor do fundo da HQs e, por isso, menciona ao colega que não tinha compreendido o que acontecia ali. Em seguida, esse discente mostra ao seu amigo e explica o porquê daquilo, vejamos a seguir esse momento:

Aluno D²⁰: Ele muda de cor mesmo. Olha! Primeiro estava tudo amarelo, depois virou tudo.. ah é porque...

Alunos G: É porque o computador é a casa da Mônica.

Aluno D: Ah, é mesmo né.

[....]

Pesquisadora: Na história em quadrinhos eu tenho o texto escrito, mas eu também consigo ler a história a partir das imagens. Porque tem histórias que só tem a imagem e não tem o texto escrito. Eu tenho que ler a história a partir do que vai acontecendo em cada quadrinho e assim, eu consigo dar conta da história.

No trecho citado, foi averiguado que o leitor necessita compreender a sequência narrativa, como diz Mendonça (2005) para assim, utilizar as suas competências leitoras no momento da sua interação com o texto.

Além desse momento, destacamos um trecho em que o leitor teve que ativar o seu conhecimento de mundo para realizar as relações necessárias para compreender o texto que estava lendo. Vejamos a seguir algumas passagens que mostram o aspecto:

Aluno G: Professora você já viu a Mônica HUK?

Pesquisadora: Não.

Aluno G: Parece que ela está aí.

Pesquisadora: Está na história?

Aluno G: É uma Mônica clone.

Pesquisadora: Mas o que é uma Mônica Clone?

Aluno G: É uma Mônica igual a outra. Um montão de Mônica tudo igual.

Para lermos a HQs temos que compreender e estabelecer um envolvimento entre os dois textos existentes no gênero, os verbais e os não-verbais, para que possamos dar sentido ao texto. Ler é desvendar as relações existentes entre essas duas formas de linguagem. Segundo Cirne (2000), nas HQs a linguagem verbal e a não-verbal funcionam como um elo entre esses dois recursos da estrutura textual do gênero trabalhado.

Por fim, no momento da leitura da biografia, o aluno D diz não compreender o que estava acontecendo na passagem em que aparecia a mãe do Maurício de

²⁰ As letras referem-se a inicial do nome da criança participante da pesquisa.

Sousa grávida e, logo em seguida, havia a imagem de uma cegonha trazendo um bebê. A seguir há um fragmento do diálogo entre os dois alunos sobre a situação relatada:

Aluno D: Mas eu não estou entendendo. Eu li, mas mesmo assim não consegui entender. Como que a mulher está grávida e o bebê sai aqui?

Aluno G: Acabou que o bebê fica aí.

Aluno D: Não, deve ser assim. Uma fábrica de bebês, que o bebê dela não deu firme e o bebê morreu e ela ganhou um bebê.

Aluno G: Não, o bebê ressuscitou.

Aluno D: Se for desse tipo, achei complicado.

Os alunos D. e G. decidem continuar a leitura para compreenderem o porquê que a cegonha traz o bebê.

Temos aqui o que compreendemos sobre o processo de interlocução entre os alunos, no qual eles foram construindo um sentido para o texto, por meio dos conhecimentos extraescolares. Com isso, a leitura se constrói à medida que o leitor dá sentido ao texto.

Na aula 2 foi dada ênfase ao reconhecimento do assunto do texto, a partir da história *“Turma da Mônica em O sapo encantado”* e foram destacados quatro momentos em que exploraram o aspecto antes e durante a leitura.

Primeiramente, foi dado ênfase ao momento que antecede a leitura do texto que conforme Solé (1998) se refere à exploração e ativação do conhecimento do aluno, por meio da oralidade, antes da leitura. A pesquisadora apresentou o material e entregou uma cópia para cada criança. Em seguida, ela pediu para que eles folheassem o texto e, posteriormente, realizou alguns questionamentos sobre o que eles tinham visualizado. Vejamos abaixo algumas passagens:

Pesquisadora: Pelo que vocês viram na história.... Vocês já conhecem este texto?

Aluno G: Eu já.

A maioria dos alunos disseram que não tinham visto.

Pesquisadora: Do que se trata essa história? Qual será o assunto do texto?

Aluno L: O príncipe.

Aluno G: O sapo.

Aluno D: Uma princesa baixinha, gorducha e dentuça.

Aluno L: O príncipe, onde o sapo é o Cebolinha e daí a Mônica beija o sapo e ele vira um príncipe.

Pesquisadora: Será que vai acontecer isso?

Aluno L: (O aluno vai em direção à pesquisadora para mostrar a imagem que comprova a transformação do sapo no Cebolinha para a professora e diz) Olha aqui ó!

No trecho mencionado anteriormente, percebeu-se que apesar do leitor não ter tido contato direto com o texto, por meio da leitura, ele pontuou várias possibilidades sobre o que poderia encontrar na história. Como já foi destacado, o gênero nos permite realizar a leitura do texto não verbal e construir a história do que temos na HQs.

Para isso, Bakhtin (1992) ressalta que a leitura faz parte de uma ação participativa entre o leitor versus autor, por meio da materialização do texto. Sendo assim, é com o texto que o leitor constrói e dá significado à história criada.

Em seguida, a pesquisadora explorou o título do texto, instigando os discentes a relacionarem o nome dele àquilo que imaginavam encontrar no texto.

Pesquisadora: Na história, lá em cima, nós temos o nome dela que é “Turma da Mônica em O sapo encantado”.

Pesquisadora: O que será que quer dizer esta história, se o título é...

Pesquisadora: Primeiro, vamos pensar um pouco sobre essa história, antes de começarmos a ler.

Pesquisadora: Olhando para o texto temos o título “O sapo encantado” o que será que quer dizer? O que será que vamos encontrar na história que o Mauricio de Sousa escreveu? Por que será?

Aluno W: Porque o sapo fala.

Aluno G: Porque o sapo é chato.

Aluno L.G: Porque o sapo é um príncipe.

Aluno G: Ele é um rei, ele está com coroa.

Aluno G: Uma bruxa fez ele ficar encantado.

Pesquisadora: Vocês me falaram várias possibilidades do sapo ser encantado, agora vocês irão ler o texto e depois vamos conversar sobre ele.

Como se pode ver, os estudantes, ao relacionarem o nome do texto à história, utilizaram o seu conhecimento de mundo e linguístico para explicar o porquê daquele nome. Para isso, a palavra “encantado, que se refere ao sapo” se tornou a expressão de destaque na explicação do título.

Nesse sentido, Geraldi (2001) aponta que o leitor, por ser um agente ativo no processo da leitura, dá significações possíveis para as diversas situações comunicativas.

A seguir, serão apresentados dois momentos relacionados ao “período durante a leitura” destacado por Solé (1998) que foram relevantes para a nossa análise.

Após, a leitura individual do texto, a pesquisadora questionou:

Pesquisadora: Pensando nessa história. Vocês já viram outras histórias parecidas com esta que vocês leram hoje?

(A maioria não se lembrava de nenhuma história.)

Pesquisadora: Ninguém lembra?

Aluno L.G: Eu lembro, o Rei e a Rainha.

Aluno R: A Cinderela

Aluno D: A Branca de Neve

Aluno G: A Bela e a Fera.

Pesquisadora: Não.

Aluno R: A Bela Adormecida

Aluna F: Eu sei, eu sei. A Princesa e o sapo.

Pesquisadora: Isso mesmo, a Princesa e o sapo. É outra versão dessa história que eu trouxe para vocês.

Com essa reflexão, ela faz com que o leitor resgate no seu repertório linguístico outras narrativas conhecidas por ele, seja por meio de histórias lidas ou contadas por outras pessoas. Com isso, podemos dizer que à medida que a criança constrói a sua história, ela carrega o conhecimento da língua que vai adquirindo ao longo do tempo.

Conforme Bakhtin (1975), o indivíduo vai sofrendo interferências extratextuais durante o seu desenvolvimento humano e isso influencia dialogicamente no momento de expor as suas ideias, pois o nosso discurso está sempre marcado por outras vozes, ou seja, tudo aquilo que falamos está carregado de outros discursos.

Nessa perspectiva, Vygotski (2001) ressalta que o ensino da leitura precisa ser repleto de significados para os interlocutores, pois só assim esse processo fará sentido aos estudantes.

Na sequência, a pesquisadora perguntou aos estudantes o porquê do Cebolinha não querer casar com a Mônica, na história. Para ilustrar a conversa, serão apresentados os seguintes posicionamentos:

Aluno R: Porque ela é dentuça.

Aluno L.G: Ela é dentuça, gorducha e baleia.

Aluna V: Porque ela é dentuça.

Aluna F: Porque ela é baixinha.

Aluno C.E: Porque ele estava com vergonha.

Aluno R: Porque ela brigou com ele e ele não quis.

Aluno L.G: Porque ela deu uma coelhada nele, quando ele era sapo e ele ficou com medo.

Aluno R: Porque quando eles se casassem e ele fizesse alguma coisa de errado, ela acertaria o coelho nele.

Aluno D: Porque como ela batia sempre nele, ele estava com medo, mesmo se ela não fizesse nada.

Aluno W: Porque ele não gosta dela, porque ela tem o dente grande.

Os discentes, ao responderem a questão, recorreram ao conhecimento que tinham sobre os personagens da história, a partir das leituras realizadas

anteriormente. Eles lembraram várias características marcantes dos personagens principais da HQs.

Segundo Saveli (2007), ouvir as vozes dos estudantes é algo extremamente indispensável para a produção do conhecimento, além disso, o ambiente de interação é fundamental à perspectiva dialógica da linguagem.

Na aula 3, trabalhou-se com a inferência, para isso foi utilizado o texto *“Cascão em ninho ambulante”*. Durante o encontro, foram vários os momentos interessantes, entre eles serão apresentadas cinco situações com a posterior análise de cada uma delas.

Antes da leitura do texto, a pesquisadora entregou aos estudantes um envelope contendo o título, em pedaços, e explicou para o grupo o que eles fariam com aquele material.

Pesquisadora: Vocês vão usar as sílabas que tem aqui dentro do envelope para montar em cima da mesa o nome da história que vamos ver hoje.

Pesquisadora: Eu trouxe um envelope para cada criança, mas na hora de montar vocês podem conversar com o amigo pra ver qual é a sugestão dele.

Aluno D: Por exemplo, um quebra-cabeça.

Pesquisadora: Parecido, mas não é um quebra-cabeça.

Aluno R: Um grupo pode juntar tudo?

Pesquisadora: Não.

Aluno R: Mas, se o grupo quiser fazer junto?

Pesquisadora: Pode, mas vocês irão usar só um envelope.

Pesquisadora: Dentro de cada envelope, tem o título do texto e ele está dividido em sílabas. Vocês irão pegar as sílabas e tentar arrumar o título em cima da mesa. [...]

Aluno L.G: Pode fazer o nome do Cascão?

Pesquisadora: Se tiver no título sim.

Pesquisadora: Nós vimos que o Cascão está na primeira imagem, então pode ser que o título tenha o nome do Cascão.

Aluno W: Mas tem, eu já achei o nome do Cascão.

Aluno W: Cascão em...

Aluno W: Professora tem que usar todas as sílabas?

Pesquisadora: Sim, todas.

Aluno W: Já achei três palavras (neste momento o aluno faz a leitura delas) *“Cascão em ninho”*.

Aluno D: Eu conheço todas as sílabas que estão aqui.

Aluno R: Eu não tenho ideia.

Aluna F: Nem eu.

Pesquisadora: Está certinho até aqui (apontando para a escrita do aluno W)

Pesquisadora: Só falta a última palavra.

Pesquisadora: Vou dar uma dica, a última palavra começa com a sílaba AM.

Aluno W: Eu achei.

Vários alunos colocaram as sílabas da última palavra seguindo a ordem AM BU TE LAN.

Aluno W: Posso dar uma dica? Parece com a palavra AMBULÂNCIA.

Pesquisadora: (professora auxilia os alunos e em seguida, ela faz a leitura do título completo) Cascão em ninho ambulante.

No momento da realização da atividade, os alunos puderam socializar o conhecimento que tinham sobre a língua e os que apresentaram dificuldades foram aprendendo juntamente com o outro.

Apesar dessa atividade não ser tão complexa para uma turma de 3º ano do ensino fundamental, os discentes tiveram dificuldades em realizá-la, pois somente dois alunos conseguiram formar o nome da história, os demais só concluíram depois da dica dada pela pesquisadora e pelo amigo da turma. Mesmo assim, ela teve que auxiliar as crianças na organização das sílabas. Esse encaminhamento exigia que o leitor tivesse conhecimento da palavra para que pudesse identificar as unidades mínimas da língua oral, ou seja, as sílabas e ordená-las para compreender a ordem correta das mesmas, no instante da formação de palavras.

Segundo Vygotski (1998), a aprendizagem ocorre a partir das relações entre as pessoas em um espaço, e ela será relevante dentro do meio social no qual o indivíduo está inserido, por isso é importante o trabalho das crianças em grupo.

Após a formação do título, a pesquisadora explorou o significado da palavra AMBULANTE presente no nome da HQs. Os alunos puderam expor o que eles entendiam sobre aquela palavra. Neste momento, foi observado que apesar das expressões estarem presente no cotidiano dos estudantes, para atribuírem um sentido, o indivíduo necessita conhecê-la e usá-la socialmente, no caso, a palavra mencionada, não fazia parte do repertório linguístico dos alunos. Isso foi verificado por meio das opiniões das crianças, em que todas disseram algo que não correspondia diretamente ao que a palavra queria dizer. Vejamos a seguir

Pesquisadora: Como vocês já organizaram o título em cima da mesa, o que será que significa este nome “Cascão em ninho ambulante”? Por que será que o Maurício de Sousa deu este nome para a história que nós vamos ver agora?

Pesquisadora: O que é ambulante?

Aluno R: Nome de um passarinho.

Aluno D: Não.

Aluno L.G: O passarinho atentado.

Aluno G: É em inglês.

Aluno L: Ambulante é pra cantar.

Aluno R: É pra dormir.

Aluno D: Uma palavra chinesa.

Pesquisadora: Não.

Aluno L.G: Uma palavra para cantar e dormir.

Pesquisadora: Quando a gente fala vendedor ambulante, o que será que significa isso?

Aluno G: Eu sei professora, é aquele negócio que cai na neve.

Pesquisadora: Não, ambulante é uma coisa que muda de lugar, que anda.

Pesquisadora: O que será que tem a ver “ninho ambulante”?

Aluno W: Um ninho que sai do lugar.

Pesquisadora: Será que é isso que vamos ver na história? Será que este ninho vai de um lugar para outro?

Segundo Solé (1998) a língua precisa ser ensinada de forma que a linguagem se torne o objeto de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, para que assim ela seja compreendida nas suas peculiaridades.

No decorrer do encontro, após a leitura do texto, a pesquisadora levantou um questionamento sobre a relação do homem com os animais, ela fez com que o leitor trouxesse para o diálogo o conhecimento que ele possuía sobre essa relação.

Pesquisadora: Os pássaros que aparecem nessa história se aproximam das pessoas. E na vida real, eles se aproximam da gente?

Aluno W: Só quando eles acham que o cabelo da gente é ninho, daí eles pousam.

Pesquisadora: Os passarinhos chegam perto da gente? Porque não?

Aluno W: Não, porque eles se assustam e pensam que a gente vai comer eles.

Aluno R: Eles pensam que a gente irá prendê-los para eles não voarem mais.

Pesquisadora: Geralmente, os passarinhos não se aproximam da gente porque tem medo. Eles tem medo que a gente pegue-os e prenda-os na gaiola.

Aluno R: ou judiem dele.

Pesquisadora: O que a gente pode fazer para preservar os animais?

Aluna F: jogar comida e água.

Aluno L.G: Cuidar bem dele, deixar ele crescer para depois soltar para ele voar.

Aluno R: Se tiver filhote não pode judiar e não pode tirar a mãe de perto deles.

Como se pode ver, os estudantes apresentaram em seus discursos suas opiniões sobre o assunto, a partir do que já vivenciaram. Além disso, identificou-se nas falas mencionadas os argumentos que justificam a forma como o ser humano deve se relacionar com os animais.

Posteriormente, a pesquisadora instigou os alunos a refletirem sobre o que ocorria na HQs, de modo que eles pudessem relatar o que compreenderam ao ler determinadas partes do texto. Para isso, ela fez algumas perguntas e deixou o aluno mostrar aquilo que compreendeu. A seguir, serão apresentadas as opiniões dos estudantes sobre o porquê dos passarinhos escolherem a cabeça do Cebolinha para ficarem no final da história.

Pesquisadora: Porque será que os passarinhos escolheram o cabelo do Cebolinha para ficar no final da história?

Aluno L.G: Porque o cabelo dele é fino e duro, porque ele passa gel. Os passarinhos viram que o cabelo dele era duro e deitaram lá e tiraram uma soneca.

Aluno W: Eles pensaram que os fios de cabelo do Cebolinha eram aqueles negócios da gaiola onde eles pousam.

Pesquisadora: Ah! Um poleiro?

Aluna F: Acho que eles pensaram que era um galho.

De acordo com o que foi visto sobre a relação dos estudantes com o texto lido, Koch (2006) ressalta que a leitura proporciona ao indivíduo uma interação com o texto, de modo que ele traga para a compreensão o seu conhecimento enquanto leitor, bem como as suas vivências. Além disso, observou-se que os alunos no momento da troca de conhecimento, demonstraram aquilo que já adquiriram socialmente sobre determinando assunto. Dessa forma, eles mostraram a importância das interações entre os indivíduos nos diferentes espaços sociais.

Para finalizar a aula, os alunos tiveram que elaborar duas questões sobre a história para que, em seguida, a pesquisadora fizesse a leitura das mesmas e possibilitasse a compreensão da HQs. No início da atividade, os estudantes tiveram um pouco de dúvidas sobre como organizar as perguntas. A pesquisadora explicou novamente dando alguns exemplos de questões que eles poderiam escrever.

Após os grupos criarem as questões, ela recolheu-as e fez a leitura das mesmas de maneira que todos pudessem participar.

Pesquisadora: Como vocês já fizeram as perguntas, agora eu recolher e vou ler.

Pesquisadora: Por que o passarinho posou na cabeça do Cascão?

Aluno R: Porque parecia um ninho a cabeça.

Pesquisadora: Por que o passarinho pousou no fio de cabelo do Cebolinha?

Aluna J: Porque ele queria descansar.

Pesquisadora: Por que os passarinhos voltaram para a cabeça do Cebolinha no final da história?

Aluno D: Porque acharam que eram galhos de árvore.

Pesquisadora: Por que o Cascão no começo da história não gostou dos passarinhos e no final ele gostou?

Aluna F: Eu acho que é porque os filhotes nasceram.

Aluno L.G: Eu acho que é porque o Cebolinha falou para o Cascão que tinha ovo e ele não gostou. Mas quando nasceram os passarinhos, ele começou a gostar e ficou feliz.

Pesquisadora: Será? Já vamos ver se é isso mesmo.

Com essa dinâmica, todos os discentes tiveram a oportunidade de participar e foram consideradas as opiniões que seguiram uma lógica, a partir do que foi lido no texto. Não tivemos respostas que fugissem do contexto da HQs trabalhada; muito pelo contrário, algumas crianças usaram a imaginação sobre o que não estava explícito no texto.

Na aula 4, foram trabalhadas a compreensão textual e a inferência, para isso foram explorados os significados dos balões usados nas HQs. Depois, a pesquisadora realizou uma atividade de produção de um final para as tirinhas que ela levou. Essa tarefa foi bastante interessante, pois os estudantes puderam usar a imaginação e a partir do conhecimento que tinham sobre os personagens inferiram algumas características dos mesmos no momento de criar o final da história.

A seguir, foi destacado o momento da apresentação dos balões realizado pela pesquisadora e os significados dos mesmos.

Pesquisadora: Hoje vamos conhecer um pouco mais sobre as HQs, vamos trabalhar com os balões que encontramos nelas e seus significados. Na próxima aula vocês irão produzir uma HQs e por isso, precisamos conhecer um pouco sobre eles.

Aluno R: Os balões são pra conversar, pra gente não ficar na dúvida do que eles estão falando, põe os balões para eles falar.

Pesquisadora: Isso, só que cada tipo de balão quer dizer uma coisa, por exemplo, aqui, todos esse balões são diferentes, eles tem contornos diferentes...

(professora mostra cada modelo e explica a função deles)

Pesquisadora: Quando eu tenho duas falas do mesmo personagem, os balões aparecem ligados um no outro.

Aluno R: Parece um óculos.

Pesquisadora: Isso mesmo, parecido com um óculos.

Pesquisadora: Quando eu tenho o sonho, aparece o personagem e um balão no formato de uma nuvem, que é o pensamento.

Como se pode ver, os alunos foram relacionando os modelos dos balões com algo que fazia parte da sua realidade cotidiana. Dessa forma, a linguagem só tem uma função a partir do momento em que ela é reconhecida socialmente. Vygotski (1998) ressalta isso quando aponta que a linguagem só possui um significado quando ela está associada ao seu uso.

Em seguida, os alunos se organizaram em duplas para a execução da atividade de produção de um final para as tirinhas que foram dadas a eles.

Posteriormente, foram apresentadas as produções elaboradas para o grupo, bem como o texto original. No momento da escrita, os estudantes tiveram que compreender o início da história para dar continuidade seguindo uma lógica.

Segundo Geraldi (1996), a leitura dá vida ao texto, por isso, quando os discentes estabeleceram uma relação ativa com o texto, eles deram sentido e materializaram as suas ideias no formato de texto não verbal e verbal. Criaram um final para a história, a partir da inferência de informações.

O grupo 1, formado pelos alunos W e R receberam esta tirinha:

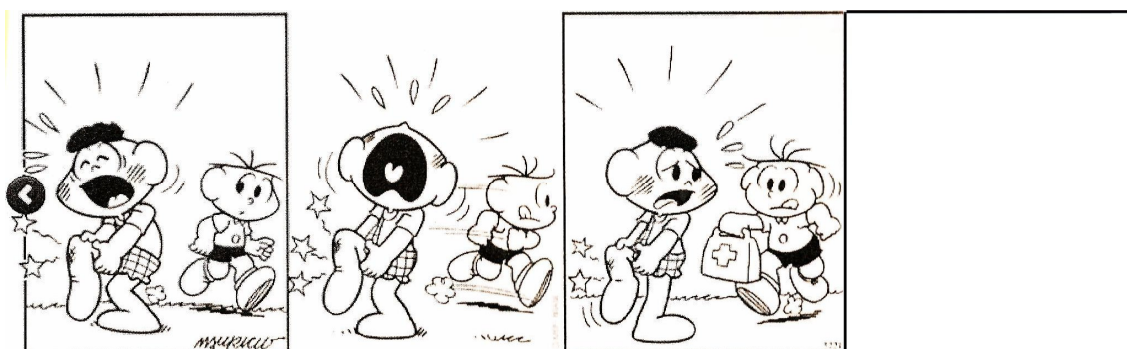


FIGURA 22 - CRIANDO UM FINAL PARA A TIRINHA DO CASCÃO E O MACHUCADO
 FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/)

Após a conclusão, o aluno W explica para a turma o que eles fizeram; vejamos:

Aluno W: O Cascão machuca o joelho e o Cebolinha veio socorrer ele. No final da história colocamos que o Cebolinha colocou gesso no Cascão.



Em seguida, a pesquisadora questiona o grupo:

Pesquisadora: Será que foi isso que aconteceu?

Pesquisadora: Vamos ver. O Cebolinha coloca fita na boca do Cascão.

É mostrado o texto original:

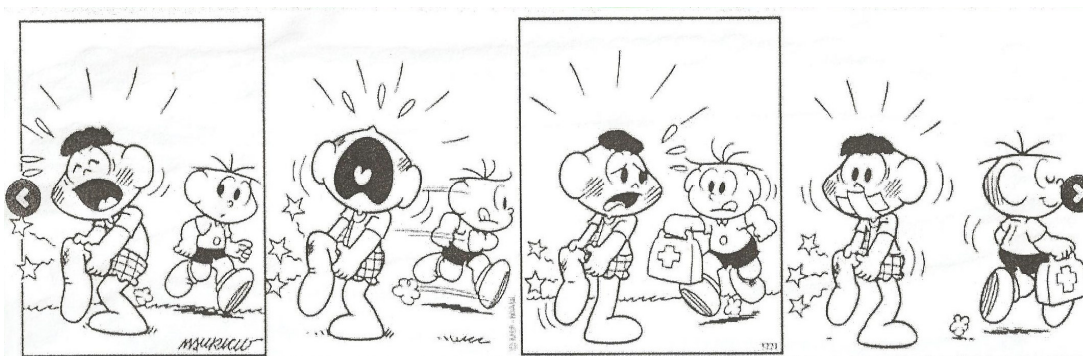


FIGURA 23 - TEXTO ORIGINAL DO CASCÃO E O MACHUCADO.
FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/)

O grupo 2, formado pelos estudantes D e C, receberam esta tirinha:

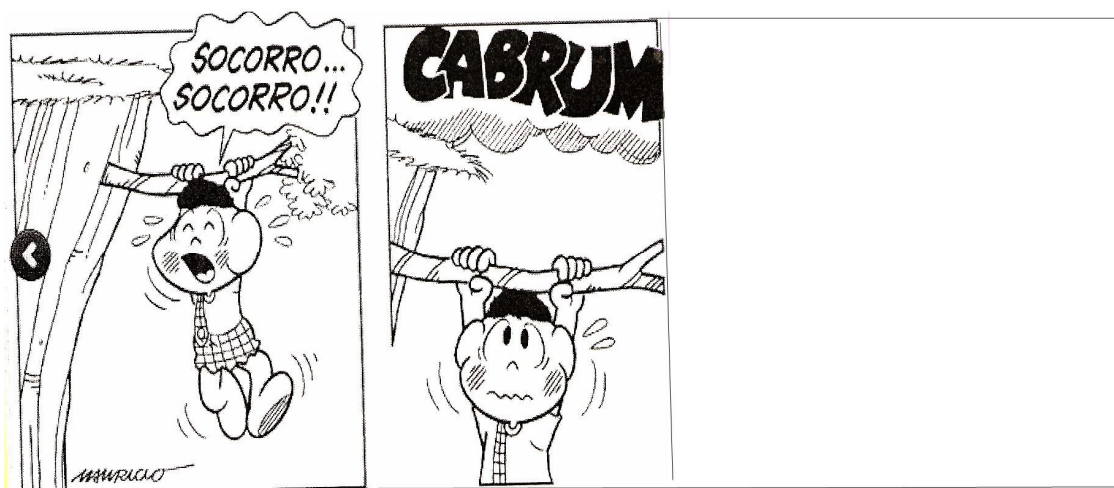


FIGURA 24 - CRIANDO UM FINAL PARA A TIRINHA DO CASCÃO E A CHUVA.
FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/)

A partir do texto que ganharam, tiveram a seguinte ideia para o final da história:

Aluno D: O Cebolinha deu uma corda para o Cascão.

Pesquisadora: Conte primeiro o que acontece na sua história.

Aluno D: Primeiro ele pede socorro, depois ele vê que tem uma tempestade que está chegando.

Aluno D: ou uma chuva.

Pesquisadora: Ele fica assustado. No final da história do D e CE eles...

Aluno D: O Cebolinha chega e salva o Cascão usando uma corda.



Na sequência, a pesquisadora diz o que ocorre na história real:

Pesquisadora: Na história verdadeira, o Cebolinha chega para ajudar o Cascão, mas ele dá um guarda-chuva e o Cascão agradece.

Pesquisadora: Por que o Cascão ficou feliz em ganhar o guarda-chuva?

Aluno R: Porque ele não queria se molhar, porque ele não gosta de tomar banho e nem de água.

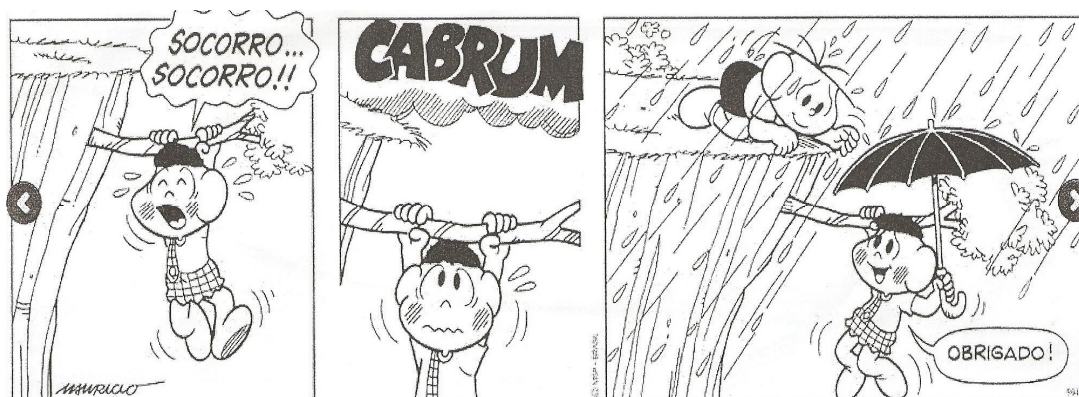


FIGURA 25 - TEXTO ORIGINAL DA TIRINHA DO CASÇÃO E A CHUVA
 FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/)

O grupo 3, dos alunos F e L, recebeu a tirinha a seguir:



FIGURA 26 - CRIANDO UM FINAL PARA A TIRINHA MÔNICA E CEBOLINHA
 FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/)

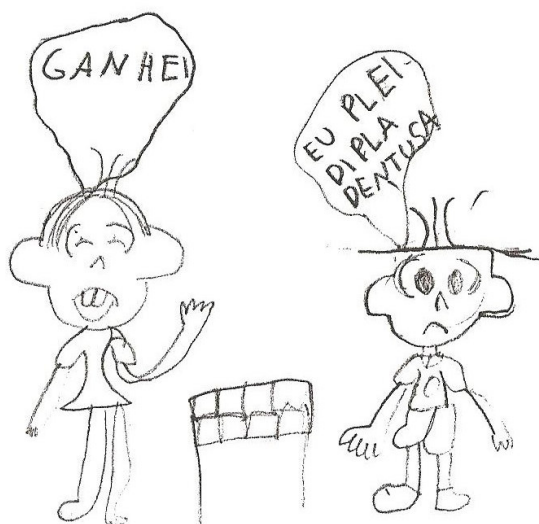
Para o texto mencionado anteriormente, foi criado o seguinte final pelos alunos:

Aluna F: Na minha história a Mônica está atrás do Cebolinha e ele pede para ela parar...Ah, não sei!

Pesquisadora: (continua explicando a sequência da história)

Pesquisadora: No último quadrinho vocês fizeram o que?

Aluna F: A Mônica ganha o jogo o Cebolinha perde.



Já o texto elaborado por Maurício de Sousa tinha como desfecho:

Pesquisadora: Muito bem, aqui (mostra o texto original) a Mônica pega o tabuleiro de xadrez e sai atrás do Cebolinha. Ela queria bater nele...

Pesquisadora: Isso mesmo, ao invés do coelho, ela pegou o tabuleiro de xadrez.



FIGURA 27 - TEXTO ORIGINAL DA TIRINHA "MÔNICA E CEBOLINHA"
 FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/)

Por último, o grupo 4, formado pelo trio G, J e V, receberam a tirinha:

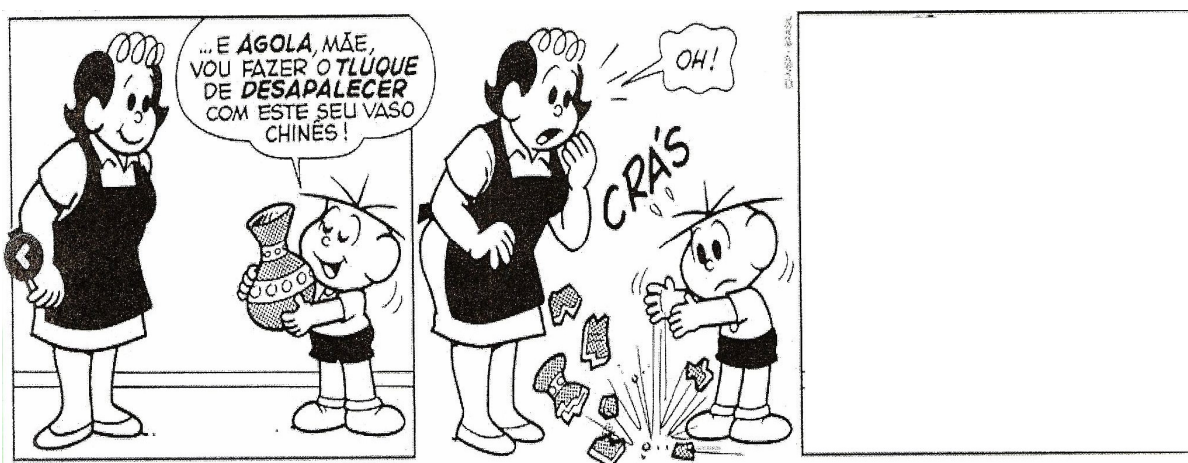


FIGURA 28 - CRIANDO UM FINAL PARA A TIRINHA DO CEBOLINHA FAZENDO MÁGICA
 FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/](http://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/)

O grupo 4 foi o único que não quis desenhar o final, eles acabaram optando por escrever. Como a pesquisadora havia deixado livre para que cada grupo pudesse escolher entre o recurso do texto verbal ou não-verbal, eles recorreram ao texto verbal para explicar o final criado pela equipe.

Aluna J: (faz a leitura do texto)

Pesquisadora: (professora explica o que acontece na história)

O Cebolinha aparece segurando o vaso da sua mãe e diz que irá fazer um truque para o vaso desaparecer. Ele joga o vaso no chão e quebra-o.

CÉBOLINHA VOCE QUE BROU O MEU VASO
DE FLOR VOU COLOCAR VOCE DE CASTI
GO ATE DUAS O RA DATA DE EEM
FASE NADA FIM

Em seguida, a pesquisadora menciona o que há no texto do autor :

Pesquisadora: Já no texto original, o Cebolinha sai correndo.

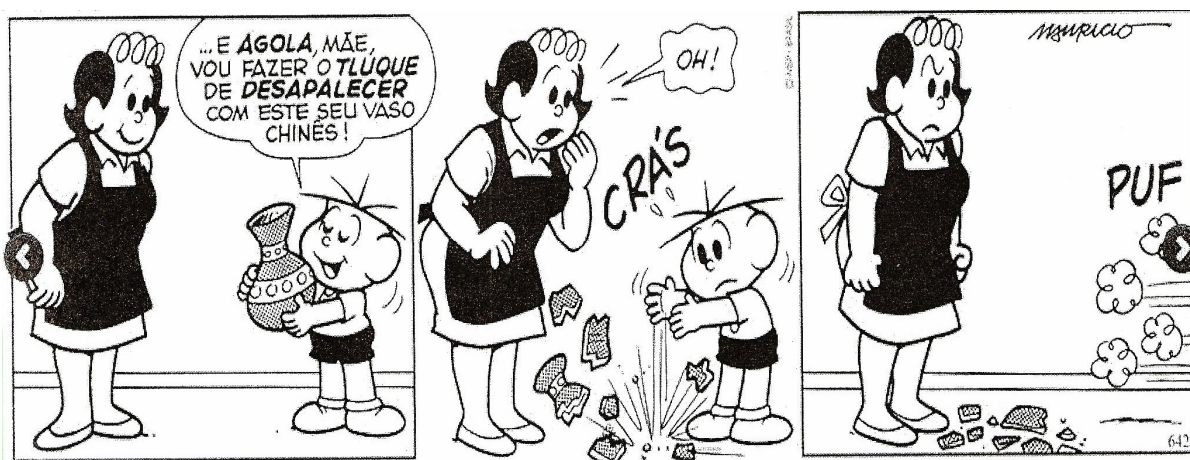


FIGURA 29 - TEXTO ORIGINAL DA TIRINHA CEBOLINHA FAZENDO MÁGICA
FONTE: [HTTP://TURMADAMONICA.UOL.COM.BR/](http://turmadamonica.uol.com.br/)

Da aula 5 foram destacados alguns trechos relevantes sobre o momento de leitura e da atividade de produção de texto. Para isso serão apresentados os fatos que se destacaram.

Durante o momento de leitura foram apresentados alguns gibis da *Turma da Mônica Jovem*, como os estudantes não estavam familiarizados com aquele material, eles não reconheceram os personagens e surgiram várias dúvidas em relação àquelas HQs.

A seguir será mostrado o momento em que uma aluna questiona a pesquisadora sobre o porquê daquele material não ser colorido como os outros:

Aluna J: Por que as histórias da Turma da Mônica Jovem não são coloridas?

Pesquisadora: Por que esse é outro tipo de histórias em quadrinhos e ela recebe outro nome.

Aluna J: Por isso, ela não tem cor?

Pesquisadora: Sim, porque essa é diferente dessas outras aqui.

Pesquisadora: Ela recebe o nome de Mangá. Por isso, que não tem cor, pois essa é forma de fazer HQs. Algumas coisas são parecidas, outras não.

Verificou-se que a aluna, ao observar e questionar sobre os elementos desconhecidos das HQs, estabeleceu uma relação entre o seu conhecimento linguístico e de mundo sobre o gênero. Como enfoca Koch (2006), o leitor, ao realizar o processo de leitura e compreensão, busca em seu repertório os conhecimentos necessários para construir um sentido do texto, sejam eles linguísticos, de mundo ou interacional.

Outro momento que exemplifica a ideia da autora será mostrado a seguir, quando o aluno R chama a atenção para o gênero convite que está na HQs lida por ele e identifica as palavras que se referem ao nome do personagem e o seu apelido.

O aluno R ao ler a HQs diz ao seu amigo D que haverá um encontro de cachorros e pergunta se ele quer ir, como pode ser visto no diálogo a seguir:

Aluno R: D. vai ter um encontro de cachorros no meu gibi.

Aluno D: Deixa eu ver!

Aluno R: É um convite de cachorro.

Aluno D: Ah, eu quero ser o fantasma tá?

Aluno R: É um encontro marcado no parque. Um encontro entre 2 cachorros, 1 cachorra, o Ronaldinho e uma menina.

Aluno D: (este aluno olha no verso do gibi e diz) Olha só aqui! Tem anos 60.

Aluno R: Deixa eu ver! Anos 60, ano 70, anos 90, Cebola.

Aluno D: Cebola?

Aluno R: O nome dele é Cebolinha, mas o apelido é Cebola.

Aluno D: É claro! A cara dele é uma cebola.

O próximo trecho está relacionado à importância da interação entre os alunos em sala, pois dessa forma eles compartilham o conhecimento e ampliam as suas ideias e perspectivas sobre o que estão aprendendo. De acordo com Geraldi (2001), como o leitor é um ser ativo no processo da leitura, ele procura os diferentes significados para as diversas leituras possíveis sobre o que está lendo. Os alunos D e CE realizaram o momento de leitura compartilhada. Naquele instante, um mostrou

ao outro a ordem da história e o que estava acontecendo na mesma. Durante a leitura, o aluno D identificou o Maurício de Sousa e mostrou ao seu colega dizendo:

Aluno D: Olha o Maurício de Sousa!

Aluno R: Aonde?

Aluno D: Aqui do lado dos personagens.

Aluno R: Deixa eu ver, ele está com uma medalha.

Depois de alguns instantes, os estudantes D e CE voltaram a realizar a leitura em dupla do gibi. À medida que o aluno D fazia a leitura em voz alta, o aluno CE ia destacando os momentos mais interessantes daquilo que o colega lia.

A passagem abaixo relata o momento em que o estudante D procurou a imagem de um personagem já visto por ele anteriormente, que representava algo negativo. O discente, ao atribuir a imagem algumas características ruins, traz para a leitura o seu conhecimento de mundo, possivelmente, aquilo que já ouviu falar sobre o desenho nos diferentes espaços sociais.

Aluno D: Cadê aquele livro que tem o inimigo?

Aluno R: De quem?

Aluno D: Você sabe de qual inimigo eu estou falando, aquele lá de baixo. Cadê?

Aluno R: Ah D.! Se você ficar lendo isso (aponta para a imagem) você vai ter pesadelo. Deixa eu ver uma coisa!

Aluno D: Está vendo. Eu não vou ter pesadelo, não.

Aluno R: Mas, se você parar de ver, você não vai ter. Leia o gibi.

Aluno D: Eu nunca tive um pesadelo.

No decorrer desse encontro, foi desenvolvida uma atividade de produção de texto para a criação de uma história em quadrinhos. Da tarefa foram selecionadas duas situações que chamaram a atenção da pesquisadora, a primeira está relacionada ao instante em que os estudantes questionaram sobre a escrita da HQs, bem como quais personagens eles poderiam utilizar em seu texto. Ao serem explicadas as etapas da produção final, a pesquisadora ressaltou que eles teriam a liberdade de escolher os personagens que quisessem, podendo ser os conhecidos ou criados por eles.

Aluna F: Eu escrevo o título aqui (indicando para a primeira linha da folha) ou aqui (mostrando a segunda linha).

Pesquisadora: Pode ser na primeira linha ou na segunda.

Aluna F: A gente vai escrever e depois desenhar?

Pesquisadora: Sim, primeiro você vai escrever a história, depois nós vamos separar as falas dos personagens e por último iremos desenhar.

Aluno G: Professora tem que ser com a Turma da Mônica?

Pesquisadora: Você irá criar a sua história, se você quiser usar os personagens da turma da Monica pode, mas você pode criar os seus personagens.

Conversa do aluno D com a professora:

Aluno D: Eu já inventei a minha história. Era uma vez uma menina que sofria de bullying na escola e um dia ela vai ao médico para ganhar um braço mecânico, um braço assim de robô.

Batista (2001), corroborando com a passagem acima, salienta que o aluno, para consolidar os seus aprendizados, necessita aprender a usar a leitura e a escrita, de maneira consciente e efetiva, possibilitando assim a sua formação leitora.

Nas aulas 6 a 8, a pesquisadora realizou a reescrita individual dos textos narrativos elaborados pelos estudantes, ela optou por esse encaminhamento para poder trabalhar com a estruturação do gênero HQs de maneira mais sistemática.

A produção escrita foi utilizada como um elemento para auxiliar a ordenação e a fixação das ideias, constituindo-se mais como um registro e não uma produção textual canônica.

Para apresentar essa etapa, serão mostrados diversos momentos de alguns alunos que se destacaram por ilustrarem o nosso posicionamento diante da pesquisa.

No primeiro trecho da reescrita, será apresentado o texto do aluno R, em que a pesquisadora construiu juntamente com o estudante a organização das falas dos personagens, buscando no conhecimento de mundo do aluno uma referência, para que ele pudesse compreender melhor o que era necessário e fundamental na escrita. Vejamos a seguir:

Pesquisadora: Geralmente numa partida de futebol temos o que?

Aluno R: Uma bola, um juiz, duas bandeirinhas e jogadores.

Pesquisadora: Quem vai contando o jogo?

Aluno R: Ah, o narrador. Ele faz os comentários e as perguntas.

Pesquisadora: Quando o narrador fala que o jogador fez um gol, o que ele faz para expressar isso?

Aluno R: Ele estica a palavra.

Pesquisadora: Quando a gente comemora um gol, o que o narrador poderia falar nessa hora?

Aluno R: Não sei.

Pesquisadora: Vamos pensar em um grito que poderia dar.

Aluno R: GOLAÇO!!!!

Pesquisadora: Se ele vai gritar, vamos usar aquele balão que expressa grito.

Aluno R: Aquele meio espremido?

Pesquisadora Quando o Galvão Bueno narra a partida de futebol você assiste?

Aluno R: Assisto.

Pesquisadora O que ele fala quando o jogador está lá perto do gol?

Aluno R: Algumas vezes ele fala, prepara para marcar o gol ou vai que é gol...

Pesquisadora: Você acha que ele vai falar normal ou irá gritar?

Aluno R: Ela vai gritar.

Pesquisadora: Então vamos usar o balão de grito.

Pesquisadora: Se nós fossemos pensar no Galvão Bueno narrando, como ele falaria?

Aluno R: Vai Ronaldinho marcar o segundo gol!!!!

Pesquisadora: Você precisa fazer a última parte da sua história, o que acontecerá no final?

Aluno R: Eu vou desenhar eles fazendo uma festa e os jogadores com as medalhas em um palco.

A situação descrita retrata o que Bakhtin (2003) apresenta sobre os gêneros textuais. Segundo o autor, eles são estruturas discursivas tão complexas e que, por possuírem características próprias, dependendo do seu contexto de uso, é fundamental um trabalho pedagógico voltado para as funções e as intenções de cada gênero discursivo.

A seguir será mostrada a reestruturação do texto do estudante D, veremos que durante esse momento foram feitas várias intervenções, entre elas estão: reflexão sobre a escrita de palavras, inclusão e organização de ideias, inferência de informações, relação entre um fato da história e o conhecimento de mundo.

Além disso, foi destacada a importância de colocarmos o estudante em situação de reflexão do uso da língua, para que haja uma troca de conhecimento entre professor e aluno, pois isso é importante e fundamental para a ampliação do conhecimento.

Pesquisadora: Faltou uma letra aqui, vamos arrumar? Faltou um **R**, é C-O-M-P-R-O-U, comprou.

Aluno D: Vira **COMPOU**.

Pesquisadora: Se não por o **R** fica, **compou**.

Pesquisadora: A gente podia colocar um balão aqui e ela falando alguma coisa.

Aluno D: Mas, falando o que?

Pesquisadora: O que ela poderia estar falando, quando alguém acerta alguma coisa em você.

Pesquisadora: Você fica esperando parado?

Aluno D: Eu fujo.

[...]

Pesquisadora: Você colocou assim, um dia ela foi para o médico e comprou o braço mecânico. Mas veja, ela chega ao consultório médico e conversa com ele, para depois ir buscar o braço.

Aluno D: É porque o medico não sabe assim ler a mente da pessoa.

Pesquisadora: Você não deu um nome para ela. Como você irá chamá-la?

Aluno D: Bom, a minha mãe disse que ela seria Maria.

Aluno D: Estou me sentindo um escritor.

Pesquisadora: É (risos)

Aluno D: Só falta fazer a coisa do animador.

[...]

Pesquisadora: Você escreveu aqui: Oi Maria! Como você está? (fala do médico). E o que ela irá responder ao médico?

Aluno D: Estou sofrendo bullying na escola e preciso de um braço.

Pesquisadora: D. está faltando o Y antes do i.

Aluno D: Poderia escrever assim, bullyingi .

Aluna F: Bullyingi!!! O que é isso?

Aluno D: É o mesmo que bullying, só que a pessoa que não sabe ler esta coisa fala bullyingi. Mas precisa saber que aqui o G tem o som de I.

Aluno D: Estou sofrendo bullying na escola (o aluno faz a leitura da frase). Por que o médico precisa saber onde está sofrendo bullying. É porque em algum momento ele pode falar, mas você está sofrendo em que lugar?

[...]

Aluno D: Quando eu crescer eu quero ser igual aqueles caras americanos, que aparecem na televisão, sabe? Que criam braços, mas eu vou fazer um baratinho, não vou fazer muito caro.

Aluna F: Mas D. você não quer ser o Mauricio de Sousa?

Aluno D: Quero ser ator.

Aluna F: Ator de filme?

Aluno D: É só que eu não quero aparecer no filme, porque eu vou sentir vergonha.

Aluna F: Eu quero ser cantora.

Aluna F: Professora, você sabe que eu tenho um livro da Barbie? Ele é cheio de folhas e eu consegui ler em apenas um dia.

Pesquisadora: Nossa F! Que legal!

[...]

Aluno D: Que brincadeira precisa usar as duas mãos e os dois braços?

Pesquisadora: Em várias brincadeiras.

Aluna F: Pular corda sozinha.

Pesquisadora: Que brincadeira você quer desenhar?

Aluno D: Uh!! Esconde-esconde.

Aluno D: Só tenho uma dúvida. Se eu fosse um escritor e fizesse essa história, como eu faria, para dizer como ela ficou sem braço.

Pesquisadora: Você teria que contar a história mostrando o que aconteceu com ela para que ficasse sem braço. Seria outra história, não esta. Você explicaria se ela nasceu sem o braço ou se ela perdeu depois.

Aluna F: Eu vi uma velhinha num programa que ela nasceu sem o braço. Ela aprendeu a fazer tudo com os pés.

[...]

Portanto, Vygotski (1998) destaca a importância da relação entre um indivíduo e outro, pois segundo o autor é por meio das trocas de conhecimento que as pessoas conseguem ampliar as suas competências. Por isso, é importante ressaltar que a instituição escolar precisa desempenhar um trabalho pedagógico de qualidade para que atenda aos diversos níveis de aprendizagem presente em sala de aula.

Para finalizar, ressaltam-se a partir dos diálogos, apresentados neste capítulo, entre os alunos e a pesquisadora a importância e a relevância do trabalho pedagógico fundamentado na concepção interacionista da linguagem. Pois, durante

o momento da pesquisa verificou-se a relevância das diferentes relações envolvendo o professor X o aluno, o aluno X o aluno, no que tange o processo de ensino–aprendizagem. Pode-se afirmar que, é por meio da interação entre os indivíduos que o conhecimento se constrói e por isso, as situações discursivas são essenciais no ambiente escolar.

Por esse motivo, quando falamos na leitura dentro da instituição de ensino não podemos deixar de pensar no processo dialógico que o leitor realiza no momento da leitura. Isso foi confirmado com a pesquisa, a partir das relações que o leitor estabeleceu com o texto e com o autor, no momento da compreensão do que estava sendo lido. Além disso, viu-se também a relevância do papel do outro na construção do sentido do texto, pois à medida que o leitor não compreendia o que estava lendo, ele ouvia a voz do outro para tentar entender a ideia do texto.

Apesar de o tempo ter sido restrito para o estudo, os dados nos mostram vários pontos importantes que foram ressaltados aqui sobre o ensino dentro dessa perspectiva, e observou-se também que há muitos elementos que podem ser aprofundados em pesquisas posteriores, entre eles estão: explorar os aspectos linguísticos, ou seja, as categorias de morfologia e sintaxe da língua, ampliar a leitura de outros formatos de histórias em quadrinhos e analisar mais profundamente os elementos que compõem esse gênero textual.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos referimos ao ensino da leitura no ambiente escolar, torna-se importante considerar alguns aspectos que permeiam o processo, entre eles estão: a concepção de ensino, o planejamento e os instrumentos metodológicos utilizados pelo professor.

Para esta pesquisa adotamos a metodologia da pesquisa-ação, a pesquisadora realizou um diagnóstico, as intervenções e uma avaliação final. As intervenções foram desenvolvidas por meio de atividades de leitura envolvendo o gênero histórias em quadrinhos, devido ao interesse demonstrado pelos estudantes, no espaço escolar, local onde a pesquisadora havia desenvolvido um trabalho anteriormente.

Na elaboração das aulas houve uma preocupação em propor momentos com atividades que explorassem as estratégias de leitura, em que o leitor exerceu um papel ativo na compreensão dos textos.

A pesquisadora foi uma mediadora do conhecimento, apresentou a importância da interação entre o professor x o aluno x o texto. Nos momentos em que houve uma relação dialógica do uso da linguagem, percebemos que esse elemento é primordial no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, a escola exerce um papel importante diante das relações interpessoais e da formação do cidadão. Segundo Vygotski (1998), a aprendizagem decorre da interação entre os indivíduos em um espaço social e isso ocorre, a partir da sua inserção na sociedade.

Quando recorremos à visão sociointeracionista da linguagem e a usamos para a pesquisa foi por compreender que ela é um fenômeno social que ocorre mediante a interação verbal, por isso as relações entre os indivíduos são fundamentais no ambiente escolar.

Sendo assim, ao nos referirmos às hipóteses: as práticas de leitura realizadas em sala não contemplam as estratégias de compreensão leitora; os momentos que permeiam as práticas de leitura partem de uma perspectiva tradicional de ensino, não considerando o conhecimento do aluno; a leitura não é trabalhada dentro de uma perspectiva dialógica, servindo, muitas vezes, de

instrumento metodológico para as práticas de escrita, levantadas inicialmente na pesquisa.

Percebemos que para a leitura se tornar um elemento importante na trajetória escolar do estudante, as práticas metodológicas precisam contemplar as estratégias de compreensão leitora, pois na pesquisa observamos as relações que o leitor foi estabelecendo com o texto e compreendemos a construção do sentido do sentido socializado oralmente ou por atividades de registro.

Com isso, analisamos também a perspectiva de ensino adotada no ambiente escolar, portanto verificamos que ao adotarmos uma perspectiva dialógica do conhecimento conseguimos compreender como os leitores se posicionam frente ao ato de ler.

Sendo assim, é por meio do uso da língua que o indivíduo aprende e socializa o seu conhecimento, de acordo com Bakhtin (2006) é mediante as relações, que os enunciados são produzidos e usados nas situações comunicativas da linguagem.

Sobretudo, vimos que se a leitura for usada somente como pretexto para a escrita, o leitor não terá acesso aos elementos fundamentais que permeiam o ato de ler, entre eles estão: a identificação das informações explícitas e implícitas, as relações entre o leitor e o seu conhecimento de mundo sobre determinado assunto, a construção de sentido com o texto, o reconhecimento do assunto do texto.

Além disso, analisamos os objetivos apresentados na pesquisa e constatamos que ao proporcionarmos situações concretas e significativas de leitura, por meio dos gibis e das diferentes histórias lidas em sala, o leitor se relacionou com o texto de modo que ele pudesse ampliar o seu papel ativo mediante a leitura. Essas observações foram possíveis, devido à filmagem dos diálogos que ocorreram entre os alunos durante os diferentes momentos de leitura.

Durante a pesquisa, notamos que a rotina criada pela intervenção passou a fazer parte da organização escolar dos participantes da pesquisa, pois assim que eles chegavam à escola demonstravam interesse e disposição na realização das dinâmicas desenvolvidas pela pesquisadora. Podemos dizer que os estudantes atribuíram aos momentos diferentes significados, pois se envolveram de tal maneira com as atividades que foram tecendo e ampliando o seu conhecimento em relação a leitura.

Segundo Marcuschi (2001), a língua se materializa por meio dos textos orais e escritos que são organizados e estruturados nos diferentes gêneros textuais que circulam de forma concreta nas diversas situações sociais.

Outro fator que é importante ressaltarmos diz respeito ao nível das atividades desenvolvidas, pois ainda que os alunos estivessem numa turma de 3º ano do ensino fundamental, eles teoricamente não tinham acesso aos conteúdos desse ano, pois a pesquisa ocorreu no início do ano letivo. Mesmo diante desse fator, verificamos que os estudantes conseguiram realizar as tarefas que lhes foram propostas.

Além disso, apesar da pesquisa estar voltada para a leitura, ao final da intervenção, foi realizada uma atividade de produção de História em Quadrinhos para sistematizar os conteúdos trabalhados. Com isso, fomos surpreendidos pelo vasto conhecimento adquirido e apresentado pelos estudantes no momento da escrita.

Devido à riqueza dos conteúdos nas produções dos alunos, houve a necessidade de trabalharmos a reescrita individualmente para atendermos às especificidades de cada criança, disponibilizando assim um momento a mais de ampliação do conhecimento. Nesse instante o estudante teve a oportunidade de organizar o seu texto, a princípio narrativo e, posteriormente, em quadrinhos, seguindo a sua posição como escritor, dando a sua opinião sobre as falas dos personagens que foram criados a partir do primeiro texto elaborado por ele.

Dessa forma, o desempenho apresentado pelos alunos em suas produções escritas se deu, em parte, ao acompanhamento individual da pesquisadora com cada um deles, em situação de pesquisa, o que nem sempre é viável em sala de aula.

De onde se conclui que o gênero em estudo foi instigante e proporcionou muitos momentos de interação entre os alunos e entre a pesquisadora e os alunos. Porém, verificou-se que esse fato ocorreu muito mais nas situações de leitura do que nas de escrita. Pois, para a produção escrita do gênero narrativo empregando os diálogos, nos balões da história em quadrinhos, era necessário que os participantes tivessem um maior conhecimento prévio do texto narrativo indireto, o que não é frequente ocorrer com alunos em início de 3º ano do Ensino Fundamental, estágio final do ciclo de alfabetização.

Portanto, o pouco domínio dos alunos nesse tipo de produção textual demandou um atendimento especial e individual da pesquisadora o que nem sempre é possível realizar em classes com a média de 30 alunos, como ocorre nas redes públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima de. Leitura na escola: um modo sócio interacionista de ler. In: **Congresso de leitura**, 17, 2009. Anais 17. Campinas: UNICAMP, 2009. Organizado pela Associação de Leitura do Brasil (ALB)

ANDRÉ. Marli Elisa de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hubitec, 2006.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes de. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, nº12. Agosto/dezembro. 2011.

BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizzera. **Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**: Lei Nº 9.394. Publicada no Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei Nº 11.274**. Publicada no Diário Oficial da União em 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº4**. Publicado no diário Oficial da União em 29 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Pró-letramento: Programa de formação Continuada de Professores dos anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CLAUDINO, Valentina Imaculada. **A atividade de leitura de histórias em quadrinhos/tiras na formação do leitor crítico: um estudo no programa ação cidadão**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Setor de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. v.3, Ensino Fundamental**. Curitiba, 2006.

CURITIBA. **Critérios de Avaliação da aprendizagem escolar**. Curitiba, 2008.

CURITIBA., **Caderno Pedagógico: critérios de avaliação da aprendizagem escolar**/ Secretaria Municipal da Educação de Curitiba 2010.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. **Sociogênese de uma disciplina escolar: la Historia**. Ediciones Pomares – Corredor, S.A. Barcelona, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. B.C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley; ILARI, Rodolfo. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Mariana Ferreira. **História em quadrinhos e midiaeducação: a experiência de oficinas midiaeducativas sobre HQ com alunos da 4ª série de uma escola de Cambé**. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade de Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MACHADO, Mirim Raquel Piazzzi. Estratégias de leitura: a antecipação e a compreensão leitora. **Leitura: Teoria e prática/ Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil**. Campinas, São Paulo, ano 30, nº58, p.254-261, jun. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOURA, Ana Aparecida Vieira; MARTINS, Luzineth Rodrigues; CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. A sequência didática aplicada à leitura: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor. In: **Congresso latino-Americano de Compreensão Leitora** (COMLEI), 3, 2010. Anais 3, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREIA, Djane Antonucci (Org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, Thais Thalyta da. Planejamento e ensino da leitura em uma rede municipal de ensino. **Leitura e Prática/Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil**. Campinas, São Paulo, ano 30, nº58, p.182-191, junho. 2012.

SOARES. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES. Magda. **Português uma proposta para o letramento**. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; trad. Cláudia Schilling, 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos da mesma coisa?". In: TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Silvana Ferreira de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Uso das HQs no ensino**. São Paulo: Contexto, 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos uma "alfabetização" necessária**. In: Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. In: Barbosa, Alexandre; Paulo Ramos; Túlio Vilela; Angela Rama; Waldomiro vergueiro (orgs)4ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	140
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À DIRETORA.....	143
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA.....	146
APÊNDICE 4 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM.....	149

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

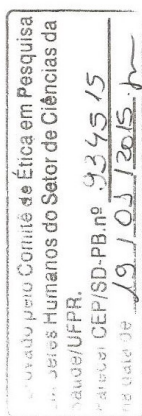


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Nós, HELAINNE ROBERTHA ALVES DE OLIVEIRA e PROF^a DR^a. VERONICA BRANCO, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o seu filho(a) a participar de um estudo intitulado: “Práticas de leitura na turma de 3º ano do ensino fundamental: a história em quadrinhos e suas facetas”.

- a) O objetivo desta pesquisa é propor práticas de leitura, por meio da aplicação de atividades, que vise o desenvolvimento das capacidades básicas para o domínio da leitura.
- b) Para tanto o aluno deverá comparecer às aulas, nos dias normais onde serão aplicadas atividades didáticas pela pesquisadora, em sala de aula, que será de uma carga horária de 36 horas total, distribuídas em aproximadamente 12 encontros, de 3 horas semanais.
- c) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: atividades significativas nas aulas de leitura, ampliação da compreensão leitora dos alunos, elaboração de um instrumento metodológico para as práticas de leitura, porém os benefícios nem sempre são percebidos imediatamente. No entanto, nem sempre seu(sua) filho(a) será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico. Os riscos nem sempre são identificados, as atividades não preveem riscos que possam interferir no bem estar da criança. No entanto a vivência da atividade pode gerar ansiedade, angústia ou algum sentimento de autoestima. Neste caso, a atividade será interrompida e a criança poderá ou não voltar a ela, sem algum ônus.
- d) Durante as aplicações das atividades didáticas, as crianças serão filmadas enquanto estiverem desenvolvendo as atividades solicitadas pela pesquisadora e as informações coletadas servirão como instrumento de coleta de dados, para posteriormente, realizar a análise do desenvolvimento das práticas de leitura em sala de aula. Para o uso da filmadora, as crianças terão um período de socialização com o material, para que ele possa fazer parte do dia a dia da sala de aula sem causar nenhum tipo de constrangimento ou desconforto a elas. Além disso, a pesquisadora se preocupará em filmar as produções dos alunos durante as aulas, de maneira que o foco não seja a criança em si, mas sim as suas atividades. Além disso, a pesquisadora fará uso da autorização de uso de imagem cedida pelo responsável, no ato da matrícula.



Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientadora _____

- e) A manutenção do sigilo estará garantida porque as crianças serão identificadas por combinações de letras do alfabeto e não serão feitas gravações em "close" dos alunos. Assim mesmo, ao final da gravação, as mesmas passarão por um processo de análise das imagens para que em caso de visualização clara dos rostos das crianças, seja realizado um processo de "borrão" nas imagens.
- f) As pesquisadoras HELAINNE ROBERTHA ALVES DE OLIVEIRA, mestrande, professora da rede municipal de ensino de Curitiba, e Prof^ª. Dr^ª. VERONICA BRANCO, orientadora, da UFPR, poderão ser contatadas pelos respectivos e-mails, telefones e endereços comerciais: helainneoliveira@hotmail.com, telefone e endereço comercial: 3901-5478 Rua: Rua Antônio Mendes, 54, Costeira, Araucária, de 2^a a 6^a feira, no período matutino, veronica_branco@hotmail.com, telefone e endereço comercial: 3360-5149, Rua General Carneiro, 460, Centro, Curitiba, de 2^a a 6^a período integral.; para esclarecer eventuais dúvidas que o responsável da criança possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A participação de seu (sua) filho(a) neste estudo é voluntária e se o (a) Sr. Ou Sra não quiser mais que ele (ela) faça parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (orientadora Prof Dr. Veronica Branco). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade da criança seja preservada e mantida a confidencialidade.
- i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome da criança, e sim um código.

aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 934515
Data de 19/05/2015

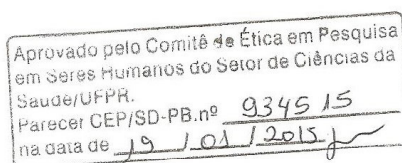
Comitê de Ética em Pesquisa
Setor de Ciências da Saúde/UFPR
Assinatura do(a) Responsável

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador Responsável _____
Orientadora _____

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu (minha) filho (a) _____ em participar. A explicação que recebi menciona os benefícios da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do meu (minha) filho (a) a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a aprendizagem da criança. Fui informado (a) que as atividades realizadas serão sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em autorizar a participação do meu (minha) filho(a) deste estudo.



Curitiba, ____ de _____ de 201__

(Assinatura do responsável legal)

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À DIRETORA

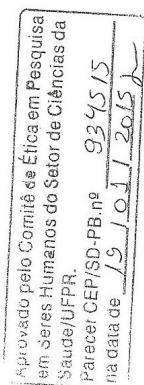


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ –SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À DIRETORA

Nós, HELAINNE ROBERTHA ALVES DE OLIVEIRA e PROF^a DR^a. VERONICA BRANCO, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos solicitando a Vossa Senhoria Diretora a liberação do uso da sala de aula do 3º ano para a realização de um estudo intitulado: “Práticas de leitura na turma de 3º ano do ensino fundamental: a história em quadrinhos e suas facetas”.

- a) O objetivo desta pesquisa é propor práticas de leitura, por meio da aplicação de atividades, que vise o desenvolvimento das capacidades básicas para o domínio da leitura.
- b) Para tanto o aluno deverá comparecer às aulas, nos dias normais onde serão aplicadas atividades didáticas pela pesquisadora, em sala de aula, que será de uma carga horária de 36 horas total, distribuídas em aproximadamente 12 encontros, de 3 horas semanais.
- c) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: atividades significativas nas aulas de leitura, ampliação da compreensão leitora dos alunos, elaboração de um instrumento metodológico para as práticas de leitura, porém os benefícios nem sempre são percebidos imediatamente. Os riscos nem sempre são identificados, as atividades não preveem riscos que possam interferir no bem estar da criança. No entanto a vivência da atividade pode gerar ansiedade, angústia ou algum sentimento de autoestima. Neste caso, a atividade será interrompida e a criança poderá ou não voltar a ela, sem algum ônus.



- d) As pesquisadoras HELAINNE ROBERTHA ALVES DE OLIVEIRA, mestranda, professora da rede municipal de ensino de Curitiba, e Prof^a. DR^a. VERONICA BRANCO, orientadora, da UFPR, poderão ser contatadas pelos respectivos e-mails, telefones e endereços comerciais: helainneoliveira@hotmail.com, telefone e endereço comercial: 3901-5478 Rua: Rua Antônio Mendes, 54, Costeira, Araucária, de 2ª a 6ª feira, no período matutino, veronica_branco@hotmail.com, telefone e endereço comercial: 3360-5149, Rua General Carneiro, 460, Centro, Curitiba, de 2ª a 6ª período integral.; para esclarecer eventuais dúvidas que o responsável da criança possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

- e) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (orientadora Prof Dr. Veronica Branco). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade da criança seja preservada e mantida a confidencialidade.
- f) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- g) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome da criança, e sim um código.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 934515
na data de 19/03/2015

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável
legal _____
Pesquisador Responsável _____
Orientadora _____

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei a realização da pesquisa. A explicação que recebi menciona os benefícios e os riscos da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper a qualquer momento sem justificar minha decisão. Fui informada que as atividades realizadas serão sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em autorizar este estudo.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 934515
na data de 19.10.15

Curitiba, ____ de _____ de 201__ .

Diretora da escola

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA

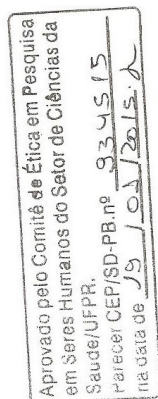


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ –SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA

Nós, HELAINNE ROBERTHA ALVES DE OLIVEIRA e PROF^a DR^a. VERONICA BRANCO, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos solicitando a Vossa Senhora Professora a liberação do uso da sala de aula do 3º ano para a realização de um estudo intitulado: “Práticas de leitura na turma de 3º ano do ensino fundamental: a história em quadrinhos e suas facetas”.

- a) O objetivo desta pesquisa é propor práticas de leitura, por meio da aplicação de atividades, que vise o desenvolvimento das capacidades básicas para o domínio da leitura.
- b) Para tanto o aluno deverá comparecer às aulas, nos dias normais onde serão aplicadas atividades didáticas pela pesquisadora, em sala de aula, que será de uma carga horária de 36 horas total, distribuídas em aproximadamente 12 encontros, de 3 horas semanais.
- c) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: atividades significativas nas aulas de leitura, ampliação da compreensão leitora dos alunos, elaboração de um instrumento metodológico para as práticas de leitura, porém os benefícios nem sempre são percebidos imediatamente. Os riscos nem sempre são identificados, as atividades não preveem riscos que possam interferir no bem estar da criança. No entanto a vivência da atividade pode gerar ansiedade, angústia ou algum sentimento de autoestima. Neste caso, a atividade será interrompida e a criança poderá ou não voltar a ela, sem algum ônus.
- d) As pesquisadoras HELAINNE ROBERTHA ALVES DE OLIVEIRA, mestranda, professora da rede municipal de ensino de Curitiba, e Prof^a. Dr^a. VERONICA BRANCO, orientadora, da UFPR, poderão ser contatadas pelos respectivos e-mails, telefones e endereços comerciais: helainneoliveira@hotmail.com, telefone e endereço comercial: 3901-5478 Rua: Rua Antônio Mendes, 54, Costeira, Araucária, de 2ª a 6ª feira, no período matutino, veronica_branco@hotmail.com, telefone e endereço comercial: 3360-5149, Rua General Carneiro, 460, Centro, Curitiba, de 2ª a 6ª período integral.; para esclarecer eventuais dúvidas que o responsável da criança possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.



Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

e) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (orientadora Prof Dr. Veronica Branco). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade da criança seja preservada e mantida a confidencialidade.**

e)As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

f)Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome da criança, e sim um código.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 934515
na data de 19/05/2015 *[assinatura]*

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador Responsável _____
Orientadora _____

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei a realização da pesquisa. A explicação que recebi menciona os benefícios e os riscos da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper a qualquer momento sem justificar minha decisão. Fui informada que as atividades realizadas serão sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em autorizar este estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 201__

Professora Regente

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em seres humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 9345/15
na data de 19/03/2015.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE 4

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM



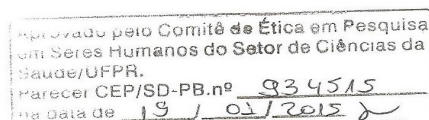
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

Eu, _____,
Portador (a) do RG nº _____, residente e domiciliado nesta capital, na
rua _____, nº _____, na
qualidade de responsável legal de _____,
autorizo a filmagem das atividades realizadas pelo (a) filho (a) durante as aulas aplicadas pela
pesquisadora. As imagens coletadas servirão para a análise dos resultados das práticas de leitura
desenvolvidas durante a pesquisa.

Curitiba, ____ de _____ de 2015

(Assinatura do responsável legal)

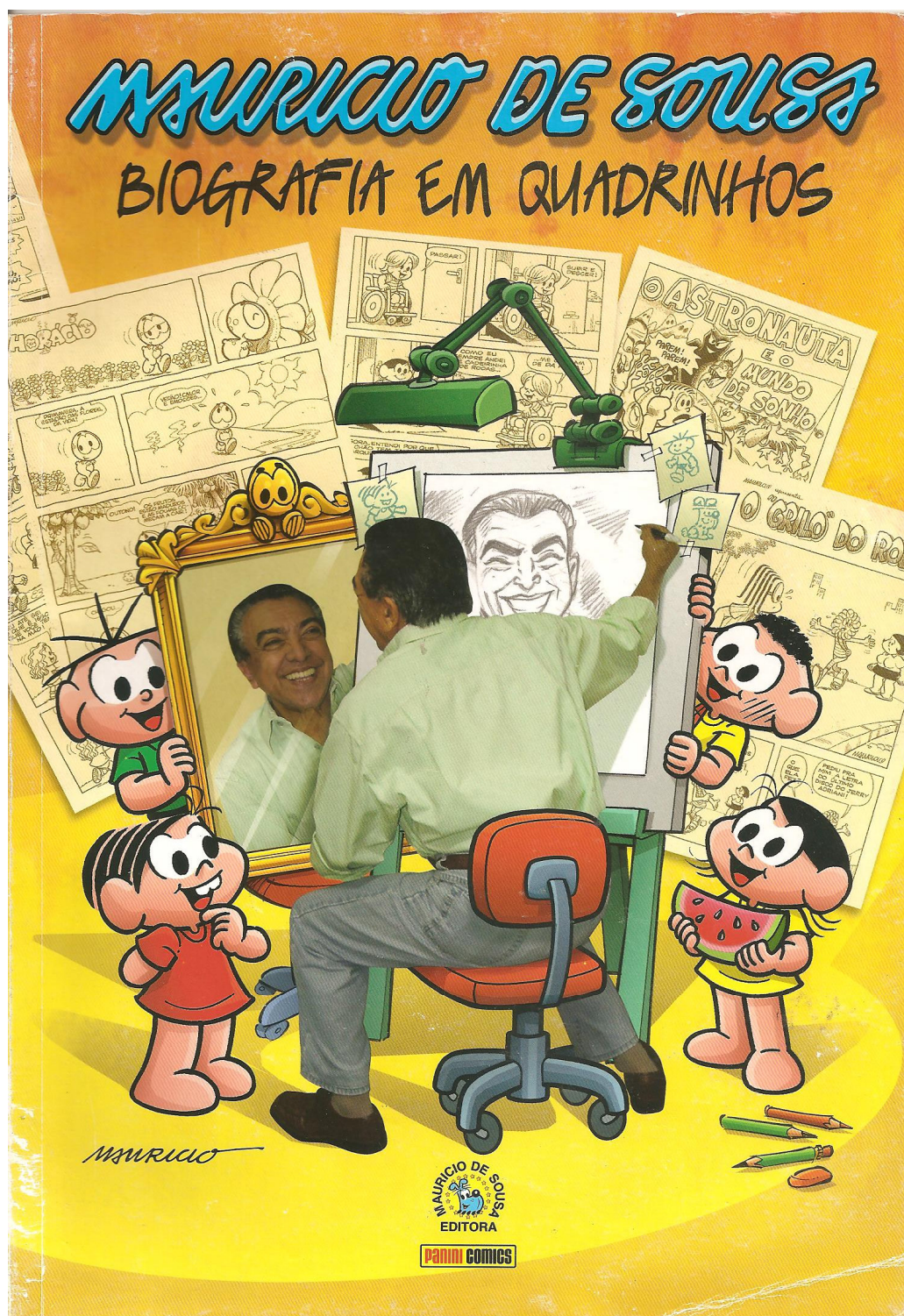


ANEXOS

ANEXO 1 - LIVRO USADO PARA APRESENTAR A BIOGRAFIA DO MAURICIO DE SOUSA.....	151
ANEXO 2 - TIPOS DE BALÕES.....	152
ANEXO 3 - MODELO DAS CARTELAS DO BINGO DE PALAVRAS.....	155
ANEXO 4 - MODELO DA ATIVIDADE APLICADA PARA A ELABORAÇÃO DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	156

ANEXO 1

Livro usado para apresentar a biografia do Mauricio de Sousa



FONTE: MAURICIO DE SOUSA - BIOGRAFIA EM QUADRINHOS. São Paulo: Panini, set., 2007

ANEXO 2

TIPOS DE BALÕES



FALA DO PERSONAGEM



BALÃO PENSAMENTO



BALÃO COCHICHO



BALÃO GRITO



EXPRESSA MEDO



INDICA FALA VINDA DE APARELHOS ELETRÔNICOS



CHORO E DESPREZO



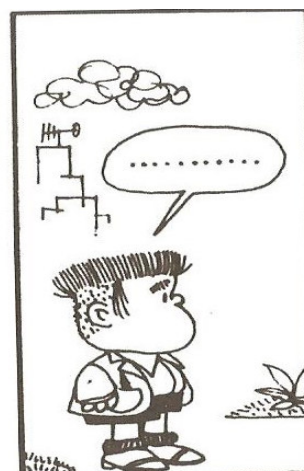
VÁRIOS PERSONAGENS FALANDO



MOSTRA UM SENTIMENTO



FALA DO PERSONAGEM PRINCIPAL E DE OUTRO QUE NÃO APARECE NA IMAGEM



SEM FALA



DOIS MOMENTOS DE FALA DO MESMO PERSONAGEM



VÁRIAS FALAS DO MESMO PERSONAGEM



IMAGENS DO SONHO DO PERSONAGEM

ANEXO 3**Modelo das cartelas do bingo de palavras****BINGO DE PALAVRAS**

ANEXO 4

Modelo da atividade aplicada para a elaboração de uma história em quadrinhos.

Aluno: _____

Turma: _____ **data** _____

Proposta de atividade – produção de História de Quadrinhos

A partir do que vimos durante os nossos encontros, produza uma história em quadrinhos com o tema de sua escolha. Depois, ela será colocada no mural da sala de aula.

Nesta folha você irá escrever a sua história, de forma resumida, para que depois possamos organizá-la em quadrinhos.

[illegible]